SRLC Publication 1

பிழை ஆய்வு

மொழி கற்பித்தலில் ஒரு புதிய பார்வை

ERROR ANALYSIS

A New Approach in Language Teaching

ந. நடராச பிள்ளை
ச. விமலர்

தென்னிந்திய மொழிகளின் பயிற்று மையம்
(இந்திய மொழிகளின் நடுவண் நிறுவனம்)
மானசகங்கோத்திரி, மைசூர்-570 006

SRLC Publication 1

பிழை ஆய்வு

மொழி கற்பித்தலில் ஒரு புதிய பார்வை

ERROR ANALYSIS

A New Approach in Language Teaching

ந. நடராச பிள்ளை
ச. விமலா

தென்னிந்திய மொழிகளின் பயிற்று மையம்
(இந்திய மொழிகளின் நடுவண் நிறுவனம்)
மானசகங்கோத்திரி, மைசூர்-570 006

First Published: 1981

Price: *Price : Inland Rs.* 15·00 *or Foreign* £ 1·75 *or* $ 5·40

Published by K. V. V. L. Narasimha Rao,
Principal, Southern Regional Language Centre,
Central Institute of Indian Languages,
Mysore-570 006 and Printed at the
Government of India Press, Coimbatore.

பிழை ஆய்வு

FOREWORD

The concept of language teaching started developing in the 18th century in the West. In India, this concept is hardly two and half to three decades old. The technology of language teaching has gained rapid momentum in the late 60's of the present century and since then the technology underwent a series of changes. While the importance of linguistics in language teaching has been realised and appreciated very much, contrastive analysis played a very important role not only in the process of second/foreign language teaching but also in the development of proper language instructional material..

It is in the past one and half to two decades that scientific study of errors in second/foreign language learning has been thought of which has proved to contribute significantly in the areas of language teaching and material production.

It is not an exaggeration if one could say that literature in these areas with reference to Indian language is infinitesimal excepting stray articles. No concrete work in the area of error analysis has been contributed by Indian scholars. The present work is a concrete contribution in the line of Error Analysis with reference to Indian languages which has both theoretical and practical implications.

I congratulate the authors for their depth of knowledge, excellent form of presentation and ease in style and clarity in expression. Even if this work inspires other Indian scholars to take the initiative to work further in the line and if the language

teachers and material producers find it to be useful in their fields, I would think that the work is successful and the authors' goal is met with.

I am extremely happy to bring out this significant volume which marks the beginning of the publications of the Southern Regional Language Centre.

K.V.V.L. NARASHIMHA RAO,

Principal,

Southern Regional Language Centre,

Mysore-6.

உள்ளடக்கம்

நூன்முகம்

'To err is human'. அவ்வாறெனின், மொழி கற்றலில் மாணவன் செய்கின்ற பிழைகளை எந்தவொரு மொழிகற்பிக்கும் முறைமையாலும் தடுத்துவிட முடியாது என்றுதானே பொருள்!

தற்கால மொழி ஆசிரியர்களில் பெரும்பாலோர் தாங்கள் கற்பிக்க வேண்டிய மொழியின் விதிகளைக் கற்பதில் அதிக நேரம் செலவிடுவதைக் காணலாம். ஆனால், மாணவர்கள் பயில்மொழி விதிகளைப் பயில்வதால் மட்டும் மொழியறிவைப் பெற்றுவிடுகின்றார்களா என்றால் இல்லை என்றே சொல்ல வேண்டும். தண்ணீரில் நீந்துவதற்குத் தேவையான விதிகளை அறிந்து கொண்டால் நீச்சல் வந்துவிடும் என்பதும் சரியல்லவே. தண்ணீரில் அமிழ்ந்து எழுந்து முயன்றால்தானே நீச்சல் வரும்? மொழி பயில்தலும் இதற்கு விதிவிலக்கல்ல. பெறுகின்ற விதிகளால் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட மொழித்திறனோடு, மொழிச் செயலும் முக்கியத்துவம் பெறுகின்றது. ஆசிரியர் கற்பிக்கின்றார்; மாணவர்கள் கற்கின்றார்கள். ஆனால், எந்த அளவு அவருடைய பாடம் மாணவர்களின் மொழித்திறனை வளர்க்கின்றது? அல்லது எந்த அளவு மாணவர்கள் பாடங்களை மனதிலிருத்திக் கொண்டார்கள்? அவர்களின் மொழித்திறனின் அளவை மதிப்பீடு செய்வது எப்படி?

முன்னர் எழுந்த கற்பித்தல்/கற்றல் கோட்பாடுகள் மாணவர்களுக்குப் பயில்மொழியின் எந்தப் பகுதிகள் கடினமாக இருக்கும் என்பதைக் கூறின. அக்கடினமான பகுதியில்தான் பிழைகள் செய்யப்படுகின்றன என்றும் ஊகித்தன. எனவே, ஆசிரியர்களும் பிழைகளில் அதிகக் கவனம் செலுத்தாமல் உறழ்வு ஆய்வு ஊகித்த கடினமான பகுதிகளில்

அதிகக் கவனம் செலுத்திக் கற்பிக்க முயன்றனர். இந்நிலையிலும் மாணவர்கள் பிழைகள் செய்வதைத் தடுக்க முடியவில்லை.

மாணவர்கள் வகுப்பறையில் மொழி பயிலும் போது செய்த பிழைகளைத் தொகுத்து ஆராய்ந்த போது முன்னர் எழுந்த கோட்பாட்டின் ஊகம் தவறு எனக் கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. அவர்கள் ஊகித்த பகுதிகளில் மட்டுமல்ல; மற்ற பகுதிகளிலும் பிழைகள் இருந்தன. பிழைகளின் காரணங்களை ஆராய்ந்த போது அவை தாய்மொழி இடையீட்டால் மட்டும் நேர்ந்தவை அல்ல; ஒப்புமையாக்கம், பயில்மொழி விதித் தவறு, வளர்மொழி இடையீடு, இரண்டாம் மொழி இடையீடு, சூழல் தூண்டல், எளிமையாக்கல் போன்ற பல காரணங்களால் செய்யப்பட்டன என்பது தெரிந்தது. இதன் அடிப்படையில் பிழைகளுக்கும், அவர்கள் கற்கின்ற/பயில்கின்ற முறைக்கும் உள்ள தொடர்பு புரிந்தது.

கேட்டுப்பேசல் வழக்கக் கோட்பாட்டின் போதாமையால் ஓர்தல் விதிபயில் கோட்பாடு தோன்றியது. இந்த ஓர்தல் விதிபயில் கோட்பாடும் சோம்ஸ்கியின் மாற்றிலக்கணக் கோட்பாடும் முறையானதொரு பிழை ஆய்வுக்கு வழி வகுத்தன.

தற்கால மொழி கற்பித்தலின் ஆய்வுகளிலும், மொழி கற்பிப்பதிலும் பிழை ஆய்வின் மதிப்பு உயர்ந்துள்ளது. மாணவனின் கற்றலை/பயில்தலை மதிப்பீடு செய்ய உதவுவதோடு ஆசிரியர் கற்பித்த பாடத்திட்ட அளவிற்கும் மாணவன் கற்றிருக்கின்ற பாட அளவிற்கும் இடையிலான வேறுபாடுகளையும் சுட்டிக்காட்டுகின்றது இப்பிழை ஆய்வு. ஆக, பயனாக்க மொழியியலில் (Applied Linguistics), இது கோட்பாட்டு ஆய்வுக்குத் தேவையான தரவாகவும் (data) ஆய்வு மதிப்பீடு செய்யப்பட்ட பிறகு மாணவனுக்குக் கொடுக்க வேண்டிய மறு பயிற்சிப் பாடங்களுக்குத் தேவையான தரவாகவும் பயன்படுகின்றது.

பிழை ஆய்வை இவ்வாறு கற்பித்தலுக்கும்/கற்றலுக்கும் பயன்படும் ஒரு ஆய்வாக—துணையாகக் கொள்வதிலிருந்து மாறுபட்டு அதை ஒரு ஆய்வுத் துறையாக நோக்கும்போது அது, மொழிகற்பித்தல், கற்றல், மொழியியல், உளவியல் போன்ற தொடர்புள்ள துறைகளில் பெரிய திருப்பங்களை நிகழ்த்தியிருக்கின்றது. கற்றல் கோட்பாடுகளில் கேட்டுப் பேசல் வழக்கக் கோட்பாடு, ஓர்தல் விதிபயில் கோட்பாடு என இரண்டையும்; மொழியியல் கோட்பாடுகளில், அமைப்பு மொழியியல், மாற்றிலக்கணம் என இரண்டையும்; உளவியலில் புறநடத்தையியல், ஓர்தல் உளவியல் என இரண்டையும் மதிப்பீடு செய்வதற்கு இந்த ஆய்வு பெரிதும் பயன்படுகிறது.

இந்நோக்குகளில் பிழை ஆய்வைப் பார்த்தால் அதற்கு மூன்று குறிக்கோள்கள் இருப்பது விளங்கும். முதலாவதாக, உறழ்வு ஆய்வின் நிறைகுறைகளை விளக்கிப் பிழை ஆய்வின் எழுச்சிக்கு வழிவகுப்பது. இரண்டாவதாக, மாணவனின் வளர்மொழி அளவை அளவிட்டு அதற்குத் தகுந்த பாடத் திட்டங்களை அமைத்துக் கொடுப்பது; கடைசியாக, மாணவன் மொழி கற்பதற்குக் கைக்கொள்கின்ற அணுகுமுறைகளைக் கண்டறிந்து கோட்பாட்டு மாற்றங்களுக்குத் துணை புரிவது.

பிழைகளைத் தொகுத்த ஆசிரியர் பிழைகளை வகுத்துக் காரணம் கண்டுபிடித்து மற்ற ஆய்வுகளுக்கு எவ்வாறு உதவுவது என்பதைப் பற்றிக் குறிப்புக்கள் கொடுப்பதற்கு ஒரு கையேடும் இல்லை. இந்திய மொழிகளைப் பொறுத்தவரையில், ஒரு சில நிறுவனங்களைத்தவிர பெரும்பான்மை நிறுவனங்களிலும், பள்ளிகளிலும் மொழி கற்பித்தலே அறிவியல் அடிப்படையில்—தற்கால மொழி கற்பிக்கும் முறைமைகளில் செய்யப்படவில்லை. இதில் மொழி ஆய்வுக்கு ஏது இடம்? பிழை ஆய்வுகள் செய்யப்படவே இல்லை எனத் துணிந்து கூறிவிடலாம்.

இந்திய மொழிகளின் நடுவண் நிறுவனத்தின் கீழ், நான்கு தென்னிந்திய மொழிகளையும் இரண்டாம்

மொழியாகக் கற்பிக்கின்ற தென்னிந்திய மொழிகளின் பயிற்சி நிறுவனத்தில் தமிழ் கற்பிக்கும்போது வெவ் வேறு தாய்மொழிகளைக்கொண்ட மாணவர்களின் பிழைகளை—ஏறத்தாழ ஆறாயிரம் பிழைகளைத் தொகுத்து ஆராய்ந்தபோது, அது பிழை ஆய்வு என்ற ஆராய்ச்சித் துறைக்கு ஆர்வமூட்டக் கூடியதாக இருந்தது. எங்களின் வகுப்பறை உத்திகளை மாற் றிக் கொள்ளவும் பயன்பட்டன. ஆராய்ச்சி என்பது, அவ்வத்துறைக்கும், ஆராய்பவனுக்கும் அதிகப் பயன் தரக்கூடியது.

இந்நூல் பிழை ஆய்வில் ஓரளவு எடுத்துக்கூறப் பட்டுள்ள சில கோட்பாடுகளை—கொள்கைகளைத் தெளிவாகச் சொல்ல முற்படுகின்றது.

பிழை ஆய்வுக்குத் தேவையான எல்லாவற்றை யும் சொல்ல முயற்சி செய்யவில்லை. பிழை ஆய்வு எனச் சொல்லி அதன் வளர்ச்சியையும் அதன் வரை முறைகளையும் சொல்லி இதை ஒரு பாட நூலாக எழுதாமல் இரண்டாம் மொழியாகத் தமிழை கற்பிக் கும்போது எதிர்கொண்ட பிழைகளை அடிப்படை யாகக் கொண்டு எந்த அளவுக்கு இத்துறையைப் பற்றிச் சொல்லலாம் என நினைத்து எழுதியிருக்கின் றோம். எனவே இதை ஒரு சோதனையின் முடிவாகச் சொல்லலாம்.

தமிழில் மொழியியல் துறை வளர்ந்து ஒரு மறு மலர்ச்சியையும் விழிப்புணர்ச்சியையும் ஏற்படுத்திய இந்நேரத்தில் அதன் எல்லாத் துறைகளும் தமிழிலும் வளரவேண்டும்; வளர்ந்து அறிவியல் ஆக்க பூர்வ மான ஆய்வுகள் பல தோன்றவேண்டும்—செம்மைப் படுத்த வேண்டும் எனும் ஆவலே இந்நூலின் பிறப்பிற்குக் காரணம்.

மொழி கற்பித்தலைப் பற்றியும் கற்றலை/பயில் தலைப் பற்றியும் தமிழில் ஒரு சில நூல்கள்தாம் வெளிவந்துள்ளன. இப்பிழை ஆய்வுத் துறையை நோக்கும்போது ஆய்வுகளின் அளவு மிகமிகக்

குறைவே. இத்துறை தமிழுக்குப் புதிது. இத்துறையின் வளர்ச்சி மொழி கற்பித்தலில் ஏராளமான மாற்றங்களுக்கு வழி வகுக்கும்.

தமிழை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பிப்பவர்க்கு மட்டுமல்லாமல் முதல் மொழியாகக் கற்பிப்பவர்க்கும் இது பெரிதும் துணை செய்யும்.

இந்நூல் தென்னிந்திய மொழிகளின் பயிற்று மையத்தின் வெளியீடாக வருவதற்குத் துணை புரிந்தவர்கள் மூவர்: இந்திய மொழிகளின் நடுவண் நிறுவனத்தின் இயக்குநர், டாக்டர் டி. பி. பட்டநாயக், துணை இயக்குநர், டாக்டர் மா. சு. திருமலை, பயிற்றுமையத்தின் முதல்வர், டாக்டர் கே. வி. வி. எல். நரசிம்மராவ். அலுவலகப் பணியானாலும் தனிப்பட்ட ஆய்வானாலும் அவற்றிற்கு உறுதுணையாக நின்று தூண்டுகோலாகும் இம்மூவர்க்கும் நன்றிக் கடப்பாடுடையோம். கையெழுத்துப் படியைப் படித்து ஆங்காங்கே சில பயனுள்ள திருத்தங்களை மேற்கொள்ளுமாறு சுட்டிக் காட்டிய டாக்டர் மா. சு. திருமலை அவர்களுக்கும், டாக்டர் சு. இராசாராம் அவர்களுக்கும் திரு. மு. ஆனந்தராஜுக்கும் இந்நூல் விரைவாக அச்சேற உதவிய பயிற்று மைய அலுவலக மேற்பார்வையாளர் திரு. ஜே. எஸ். சாஸ்திரிக்கும், நடுவண் அரசு அச்சக இயக்குனரகம், டில்லி, நடுவண் அரசு அச்சகம், கோவை ஆகியோர்க்கும் எங்கள் நன்றி.

ஆசிரியர்கள்

1. மொழியியலும் மொழிபயில்தலும்

இருபதாம் நூற்றாண்டு, வரலாற்றில் ஒரு புரட்சிகரமான காலக்கட்டம் ஆகும். 'அக்டோபர் புரட்சி' எனச் சமூகத்திலும், 'நாடுகளின் விடுதலை' என வரலாற்றிலும் இரண்டு உலகப் போர்களைப் பார்த்துப் போர் வரலாற்றிலும், அணுவின் ஆக்க—அழிவுப் பயன் என அறிவியலிலும் பெரும் புரட்சிகளை உண்டாக்கிய இந்த நூற்றாண்டு மொழியியல் துறையையும் விட்டுவைக்கவில்லை. மொழி ஆய்விலும், மொழி கற்பித்தலிலும், மொழிகற்றலிலும் ஏற்பட்ட பெரும் திருப்பங்கள் இந்த நூற்றாண்டில்தான் நிகழ்ந்தன.

இன்று பெரிதும் வளர்ந்து வருகின்ற மொழி கற்பித்தலின் ஆய்வுகள் மொழிகற்றலை அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்கின்றன. புதிது புதிதாக எழுகின்ற கோட்பாடுகள் பழைய கோட்பாடுகளைப் பதிலீடு செய்வதில்லை. மாறாக, அவைகளின் போதாமையையும், குறைபாடுகளையும் புதிய கோணத்தில் ஆராய்ந்து விளக்க முற்படுகின்றன. மொழி கற்பதற்கும் அடிப்படையாக அமைகின்ற மொழியியல் விளக்கங்களைப் பார்க்க வேண்டியது தேவையாகும்.

மொழியியலின் இலக்கண விளக்கங்கள் மொழி கற்பதற்கு எந்த அளவு உதவ முடியும் என்பதில் ஐயம் ஏற்பட்டது. இரண்டாம் மொழியாகப் பயில்கின்றவர்களின் இரண்டாம் மொழித்திறன் (Competence) நிச்சயமாகத் தாய்மொழி மொழித்திறனிலிருந்து வேறுபட்டது. ஆக, மொழியியல் தருகின்ற இலக்கண விளக்கங்கள் மொழியை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பிக்கத் தகுதி பெற்றிருக்கின்றனவா எனும் கேள்வி எழுகின்றது. அதனால்தான் சோம்ஸ்கி மொழியியலையும் உளவியலையும் அடிப்படையாகக்கொண்ட ஆய்வுகள் தேவை என்கிறார்.

தனித்தனியாகப் பார்க்கும்போது மொழியியல், உள வியல் ஆய்வுகள் எந்த அளவு மொழி கற்பிப்பதற்குத் துணை புரிந்திருக்கின்றன' எனும் கேள்வி எழுகின்றது. அதன் பதிலில் குறைபாடே தோன்றுகின்றது.

முக்கியமான மொழியியல் கோட்பாடுகளையும் உளவியல் கோட்பாடுகளையும் பற்றி இவ்வத்தியா யத்தில் மூன்று பகுதிகளாகப் பார்க்கலாம்.

1. மொழியியல் விளக்கங்கள்
2. மொழிபயில் கோட்பாடுகள்
3. அவற்றின் பயன்கள்

1.1. மொழியியல் விளக்கங்கள்

மொழியை இந்நூற்றாண்டுவரை வரலாற்றுக் கண்ணோட்டத்திலேயே ஆராய்ந்து கொண்டிருந்த மொழியியல் துறையில் ஒரு திருப்பம் ஏற்பட்டது. மொழியியல் வரலாற்று மொழியியல், விளக்க மொழி யியல் என்னும் இருபெரும் பிரிவுகளைக் கொண்டு செயல்பட ஆரம்பித்தது.

இவ்வாறு செயல்பட ஆரம்பித்தபோது ஓர் அடிப்படை கேள்வி எழுந்தது. இலக்கணம் என்றால் என்ன? அது விதிகள் அடங்கிய கட்டுக்கோப்பு என ஒரு சிலரும்; அது மொழியின் ஒழுங்கான அமைப்பு விளக்கம் என ஒரு சிலரும் கூறிக்கொண்டு தங்கள் ஆய்வுகளை ஆரம்பித்தனர். இந்த வளர்ச்சி நிலையை இங்கு பார்க்கலாம்.

1.1.1. அமைப்பு மொழியியல்

ஃபர்டினன்ட் டி சசூரின் பரோல் (Parole), லாங்க் (Langue) எனும் மொழிப் பாகுபாட்டில் ஆரம்பித்து புளூம்ஃபில்டு, ஃபிரீஸ், சபீர் போன்றவர்களின் ஆய்வோடு வளர ஆரம்பித்தது அமைப்பு மொழியியல்.

புளூம்ஃபீல்டின் அடிச்சுவட்டில் ஹாக்கெட், பிளாக் போன்றோர்கள் அமைப்பு மொழியியலுக்கு வித்திட்டனர்.

பேச்சிலுள்ள ஒலியன்களை ஆராய்கின்ற பகுதி களை ஒலியனியல் என்றும் சொற்களில் உருபன்கள் அமைந்திருக்கின்ற முறையை உருபனியல் என்றும், இவற்றிற்கு உயர்ந்த நிலையைத் தொடரியல் என் றும் பிரித்து ஆராய்ந்தனர். (விளக்கத்திற்குப் பார்க்க: இராசாராம், 1973).

இந்நிலைகளை அடைவதற்கு முதலில் தொட ரியல் தொடர்புகள் பார்க்கப்பட்டன. அதாவது, வாக்கியம் பெயர்த்தொடர், வினைத்தொடர் என்றும் அவைகளில் சொற்கள் வரும்முறை என்றும் பிரிக்கப் பட்டது. பெரிய தொடர்கள் சிறிய கூறுகளாக பிரிக்கப்பட்டன. மேலும் பிரிக்கமுடியாத அளவு பிரிக்கப்பட்ட பிறகு அவைகள் சிறிய அண்மைப்பகுப்பு கள் ஆயின. இதுவே அண்மைப்பகுப்பாய்வு ஆகியது. ஆக, தொடர்கள், அவற்றின் கீழ் சொற்கள் என்றும், சொற்களுக்குக் கீழே பொருளுடைய சிறிய பகுதி களாக—பகுதி—விகுதி (உருபன்) என்றும் பிரிக்கப் பட்டன. இவ்வுருபன்களே உருபனியல் பகுதியின் கூறுகள்.

தொடரியல், உருபனியல் இவற்றின் கீழ் ஒலியினியல் வேறுபடுத்தப்பட்டு ஆராயப்பட்டது. சொற்களின் பொருள் வேறுபாட்டிற்கு ஒலியன்களே அடிப்படையாகின்றன. ஒலியனியலில், ஒலியன்கள் மாற்றொலிகள் என்றும் பிரிக்கப்பட்டு ஆராயப்பட் டன. ஒலிகளைப் பற்றிய படிப்பு ஒலியியல் (பார்க்க: இராசாராம், 1980) என்று தனித்துறை யாகப் பிரிக்கப்பட்டு ஆராயப்பட்டது.

'கூறும் வருமுறையையும்' (Item and Arrangement) விட 'கூறும் செயற்பாடும்' (Item and Process) தான் ஆய்வுக்குத்

தேவை என ஹாக்கெட் உரைத்தார். ஹாக்கெட்டின் இக்கொள்கை மொழி ஆசிரியர்களுக்குப் பெரிதும் துணைபுரிந்தது.

இரண்டாம் மொழி கற்பிப்பதற்குத் தேவையான பாடநூல்களைத் தயாரிப்பதற்கு இவ்வமைப்பு மொழியியல் பயன்பட்டது. இலக்கண மொழி பெயர்ப்பு முறைமையால் கற்பிக்கப்பட்டு வந்தது இரண்டாம் மொழி. இவ்வமைப்பு மொழியியலின் வளர்ச்சிக்குப் பின்னர் மொழியின் அமைப்பும், வாக்கியத்தின் அமைப்பும், வாய்பாட்டுப் பயிற்சியும் (drill) கற்பித்தலுக்கு அடிப்படையாயின. இதே போன்று ஒலியன்களின் அடிப்படையில் மொழியின் ஒலியனியலும் கற்பிக்கப்பட்டது.

அமைப்பு மொழியியல் புறநடத்தையின் (Behaviour) அடிப்படையில் மொழியையும் மொழி கற்றலையும் விளக்க முற்பட்டது. அதன்படி மொழி சமூக வாழ்க்கையின் ஒரு பகுதி. அது வாழ்க்கையின் மற்ற பழக்க வழக்கங்களைக் கற்றுக் கொள்வது போன்றே கற்றுக் கொள்ளப் படுகின்றது என்பது புறநடத்தையாளர்களின் கருத்து. எனவே மொழி பேச்சாக முதலில் கற்பிக்க/கற்கப்பட வேண்டும்.

மொழியியலின் இன்னொரு பிரிவான உறழ்வு ஆய்வு (Contrastive Analysis) இரு மொழிகளின் அமைப்புக்களை ஒப்பிட்டு அவைகளுக்கிடையிலான வேற்றுமைகளை முடிபாகத் தருகின்றது. இந்த ஆய்வு மொழி கற்பித்தலுக்கு—இரண்டாம் மொழி கற்பித்தலுக்குத் துணை புரிவதையே தன் குறிக்கோளாகக் கொண்டிருக்கின்றது. எனினும் உறழ்வு ஆய்வுக்கு ஆதரவாகவும் எதிராகவும் வாத விவாதங்கள் நடந்திருக்கின்றன. இரண்டாம் மொழி கற்கும்போது மாணவருக்குக் கடினமாக இருக்கும் பகுதி எது எனச் சொல்வதோடு மாணவர்கள் செய்யக்கூடிய பிழைகளையும் ஊகித்துச் சொல்கின்றது என்பது அதற்கு ஆதரவான வாதம்.

இவ்வூகம் எந்த அளவு சரியானது என்பது கேள்விக்குரியது. உறழ்வு ஆய்வு ஊகித்துச் சொல்கின்ற பகுதிகளில் மட்டும் அல்லாமல் வேறுபட்ட இடங்களிலும் வேறுபட்ட பிழைகளும் செய்யப்படுகின்றன என்பது அதற்கு எதிரான வாதம். இதைப் பற்றிய விளக்கத்தை அடுத்த அத்தியாயத்தில் பார்க்கலாம்.

ஆக, மொழியியலின் ஆய்வுகள் மொழி கற்பிப்பதற்குத் தேவையான உதவிகளைச் செய்யும் என்று அமைப்பு மொழியியலார் நம்புகின்றனர்.

1. ஒரு மொழியின் ஒலியன்களையும் அவைகளின் வருமுறையையும் விளக்கலாம்.
2. மரபு முறையில் செய்யாமல் புதிய முறையில் மொழிக்கூறுகளின்/அமைப்புக்களின் பயனை அடிப்படையாகக் கொண்ட இலக்கணத்தைக் கொடுக்கலாம்.
3. பயில் மொழி—தாய் மொழி இரண்டையும் உறழ்வு ஆய்வு செய்து கடினமான பகுதிகளைக் கண்டு பிழைகள் எங்கு செய்யப்படலாம் என ஊகித்து அதை நீக்குவதற்குரிய நடவடிக்கைகளுக்கு வழி வகுக்கலாம்.

இதன் அடிப்படையில் மொழி ஆய்வு கற்பித்தலுக்குத் துணை செய்யும் விதத்தில் வில்லியம் மோல்டன் ஐந்து குறிப்புக்கள் கொடுக்கின்றார் (1961).

1. மொழி என்பது பேச்சு; எழுத்து அல்ல.
2. மொழி என்பது ஒரு பழக்க வழக்கமே.
3. மொழியைக் கற்க வேண்டும்; மொழியைப் பற்றி அல்ல. (1961)
4. மொழி பேசுகின்றவர்கள் எது சரி என்கிறார்களோ அதுதான் மொழியேயன்றி, இப்படித்தான் இருக்கவேண்டும் என்று சொல்வது அல்ல.
5. மொழிகள் வெவ்வேறானவை.

இவைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டே கேட்டுப் பேசல் முறைமை தோன்றியது.

1.1.2. மாற்றிலக்கணம்

மொழியியல் துறையில் ஏற்பட்ட இரு திருப்பங்களில் ஒன்று, வரலாற்றுக் கண்ணோட்டத்தில் மொழியை ஆராய்ந்து கொண்டிருந்த இத்துறை வரலாற்று மொழியியல் என்றும் விளக்க மொழியியல் என்றும் பிரிந்தது; இரண்டாவது மாற்றிலக்கணக் கோட்பாடுகள். கடந்த இருபது ஆண்டுகளாக ஆராயப்பட்டு வரும் இப்பிரிவு மொழியியல் துறையில் ஏற்பட்ட மறுமலர்ச்சி என்றே கூற வேண்டும்.

அமைப்பு மொழியியல் மொழியின் ஒலியனியலையும் உருபனியலையும் விளக்குவதிலேயே தன் ஆய்வைக் கட்டுப்படுத்திக் கொண்டது. தொடரியலின் ஒரு சில பகுதிகளையே அது விளக்கியது. இதனால் மொழியின் முக்கியமான பகுதியாகிய இத்தொடரியல் பகுதி முழு விளக்கம் பெறாமலேயே இருந்தது. எனவே அமைப்பு மொழியியலின் குறைபாட்டை நீக்க எழுந்த ஹாரிஸ் (1952, 1957), சோம்ஸ்கி (1957, 1965), கட்ஸ் & போஸ்டல் (1964), ஹாலே (1962) போன்றோரின் ஆய்வுகள் மாற்றிலக்கணக் கோட்பாட்டை வளர்த்தன.

வாக்கியத்திற்கு இரு அமைப்புக்கள்: அக அமைப்பும், புற அமைப்பும் இருப்பதாக எண்ணப்பட்டது. இதுவே மாற்றிலக்கணத்தின் அடிப்படை ஆகியது. இம்மாற்றிலக்கண ஆய்வு, வாக்கியத்தை ஆராயும்போது தன் ஆய்வைத் தொடரியல் பகுதி என்றும் ஒலியனியல் பகுதி என்றும் இரண்டாகப் பிரித்துக் கொண்டது.

தொடரியல் பகுதியில் தொடரமைப்புப் பகுதியும் (Phrase Structure) மாற்றுவிதிப் பகுதியும் (Transformations) அடங்கியிருக்கின்றன. தொடரமைப்புப் பகுதி வாக்கியங்களைத் தோற்றுவிக்கின்றது. இப்பகுதி நுண் குறியீடுகளைத் தோற்றுவித்துச் செயல்படுகின்றது. ஒவ்வொரு விதியும் ஒரு புதிய

குறியீட்டை விளக்குகின்றது. இதன் பலனே குறியிடப் பட்ட கிளைப்படம். தொடரியல் பகுதியின் கடைசி ஆக்கமே வாக்கியத்தின் அக அமைப்பு. தொடரமைப்பு விதிகளும் மாற்று விதிகளும் செயல்பட்டுக் கிடைப்பது வாக்கியத்தின் புற அமைப்பு.

பிறப்பாக்க இலக்கணத்தின் அடுத்த இரு பகுதி களாகிய பொருளியல் பகுதி அக அமைப்பிலும் ஒலி யனியல் பகுதி புற அமைப்பிலும் செயல்படுகின்றன. பொருளியல் பகுதியால் வாக்கியத்தின் பொருளும், ஒலி யனியல் பகுதியால் வாக்கியத்தின் ஒலிப்பு முறையும் கிடைக்கின்றன (பார்க்க: அரங்கன், 1975; நடராச பிள்ளை, 1976 & 1978).

மாற்றிலக்கணத்தின் மொழித்திறனும் மொழிச் செயலும் முக்கியத்துவம் வாய்ந்தவை. மாற்றிலக் கணத்தின்படி மொழி எண்ணற்ற வாக்கியங்களையுடை யது; இலக்கணம் இவற்றைத் தோற்றுவித்து அவை களின் அமைப்பையும், பொருளையும் விளக்கவேண்டும். இலக்கண விதிகள் ஓர் எண்ணில் அடங்கியவை. இவ் விதிகள் பேசுபவர் — கேட்பவர்களின் (ஒரே மொழி) மனத்தில் உள்ளுணர்வாக அமைந்திருக்கும். இதுவே அவர்களின் மொழித்திறன். அவர்களின் பேச்சே மொழிச்செயல். பேசுபவர்களின் மொழித்திறனை அறிய முற்படுவதால் மாற்றிலக்கணம் ஒரு மனவழி அணுகலைக் (mentalistic approach) கொண் டிருக்கிறது.

''ஒரு மொழியின் இலக்கணம் என்பது பேசுபவர் அல்லது கேட்பவரின் மூளையில் தன்னகப் படுத்திக் கொள்ளப்பட்ட மொழித்திறனின் விளக்கம்; ஒரு மொழியைப் பேசுகின்ற ஒவ்வொருவரும் தம் மொழி யறிவை வெளியிடுகின்ற பிறப்பாக்க இலக்கணத்தைத் தன்னகப்படுத்திக் கொண்டுள்ளார்கள்'' என்று சோம்ஸ்கி (1965: 4-8) கூறுகிறார். இது எண்ணற்ற வாக்கியங்களைப் புரிந்து கொள்ளும் ஆற்றலையும், உரு வாக்கும் ஆற்றலையும் விளக்குகின்றது. எனவே இவ்

விலக்கணம் மொழி கற்பிக்கப்பட வேண்டுமானால் இந்தத் திறன்களை மொழி கற்பவர்களில் உருவாக்க அது முயல வேண்டும்.

மொழிச் செயல் செம்மையாக இருக்க மொழித் திறன் தேவை. வகுப்பறையின் மொழிப் பயிற்சி, புதிய வாக்கியங்களை உருவாக்கக் கற்றுக் கொடுக்கின்றது. ஆசிரியரின் வாக்கியத்தைக் கிளிபோல் திருப்பிச் சொல்வதால் இத்திறன் கிடைப்பதில்லை. எனவே, அமைப்பு மொழியியலின் அடிப்படையில் எழுந்த கற்பித்தல் முறைமைகள் கற்பதற்கு உதவவில்லை என்றே சொல்ல வேண்டும்.

மாற்றிலக்கணம் எந்த அளவு வளர்ச்சி பெற்றதோ, அதே வேகத்திலேயே, மொழிபயில்தலில் அதன் பயன் முக்கியத்துவம் பெற்று வருகின்றது. மாற்றிலக்கணத்தின் பயனாக மொழி பயில்தலில் ஏற்படும் மாற்றம்தான் இப்போதைய மொழியியலின் முக்கியமான பகுதியாக இருக்கின்றது. சோம்ஸ்கி கூறியிருக்கும் அளவில் மொழித்திறனையும், மொழிச் செயலையும் வேறுபடுத்திப் பார்க்கும்போது மொழி பயில்தலிலும் நாம் சில மாற்றங்களை ஒப்புக் கொண்டாக வேண்டும். மொழிச் செயலுக்குத் தேவையான அளவு மொழித் திறன் அவசியம் என நாம் கூறும்போது கேட்டுணர்தலுக்கும் (Listening Comprehension), படித்துணர்தலுக்கும் (Reading Comprehension) மொழியைப் பேசுவதற்கு முன்பு மொழித்திறன் ஒருவருக்குள் அமைந்திருக்க வேண்டும் என்பது உறுதியாகிறது. எனவே புறநடத்தையின் வழியாக மொழி பயில்தல் நடைபெற்றது எனக் கூற முடியாது. ஏனெனில் இப்புற நடத்தையே முன்னரே தன்னகப்படுத்தப் பட்டிருக்கும் மொழித் திறனைச் சார்ந்திருக்கிறது.

மாற்றிலக்கணம் புதியதொரு மொழி கற்பிக்கும் முறைமையைக் கொடுக்கவில்லை. மொழி விளக்கங்கள் முறைமைகளுக்கு அடிப்படையாகக் கூடாது; ஆசிரியர்களின் அனுபவம் அதைத் தீர்மானிக்க வேண்டும். எனவே பாடநூல் தயாரிப்புக்கும், பாடங்களின்

பயிற்சிக்கும் மாற்றிலக்கண விளக்கங்கள் அடிப்படையாகின்றன. வகுப்பறை உத்திகளுக்கும் இதற்கும் தொடர்பு இல்லை.

இதன் அடிப்படையில், மொழி ஐந்து கருத்துக்களால் ஆராயப்பட்டது.

1. மொழியே அடிப்படையானது; பேச்சு அல்ல.
2. மொழி என்பது விதிகள் அடங்கிய உருவாக்கத்தைக் கொண்டது.
3. மொழியின் விதிகள் உளவியலின் அடிப்படையிலும் உண்மையானவை.
4. மொழி உள்ளியல்புக் கூறினால் பயிலப்படுகிறது. மனிதன் மொழி கற்க உதவும் பொறியமைப்பை இயற்கையாகவே பெற்றிருக்கிறான்.
5. மொழி நம் எண்ணத்தை வெளியிடவும் சிந்திக்கவும் உதவுகிறது.

1.2. மொழி பயில் கோட்பாடுகள்

இரு வேறுபட்ட மொழிவிளக்கங்களைப் போன்றே இரு மொழி கற்றல் கோட்பாடுகளையும் காணலாம். இம்மொழி விளக்கங்கள் எந்த அளவு மொழி கற்றலுக்கு உதவும் என்பதை இங்கு பார்க்கலாம்.

மொழிபயில் கோட்பாடுகளின் வரலாற்றில் இரண்டாம் உலகப் போர்க் காலம் முக்கியத்துவம் பெற்றிருக்கின்றது. கேட்டுப் பேசல் வழக்கக் கோட்பாடு (Audio-lingual Habit Theory) உச்ச நிலையிலிருந்த காலம், சோம்ஸ்கியின் மாற்றிலக்கண ஆய்வுகள் எழுந்ததும் மாறிவிட்டது. பதினேழு ஆண்டுகளாக ஸ்கின்னரின் (1957) வாய்மொழி நடத்தையையும் (Verbal Behaviour) சேர்த்துக்கொண்டு எழுந்த பயில்தல் கோட்பாட்டிற்கு நேர் எதிரான ஓர்தல் விதி பயில் கோட்பாடு (Cognitive Code Learn-

ing Theory) எழுந்தது. அது மொழிபயில்தலி லும், உளவியலிலும் பெரியதொரு புரட்சியை ஏற் படுத்திவிட்டது.

மொழி பயில்தல் திறன்களைக் (Skill) கற்றல் எனவே, அதற்குரிய பயிற்சியே கொடுக்கப்பட வேண் டும் என ஒரு சாராரும் மொழியைப் பேச எழுதத் தேவையான விதிகளை மாணவர்களுக்குக் கற்பிக்க வேண்டும். எனவே அதற்குரிய பயிற்சிகளைக் கொடுக்கவேண்டும் என ஒரு சாராரும் கூறுகின்றனர்.

மொழி கற்றல் ஒரு வழக்கப்படுத்துதலா அல்லது மொழித் திறனில் விதிகளைச் சேர்த்தலா?

மொழி கற்றல் கற்பிக்கப்பட்டுத் திருப்பித் திருப் பிச் சொல்வதாலும், ஒப்புமையாக்கத்தாலும் நடக்கின் றதா அல்லது வாக்கியங்களைப் பிரித்துப் பார்த்துச் சிந்தித்துச் செயல்படுவதால் நடக்கின்றதா போன்ற கேள்விகளுக்குப் பதில் அளித்தால்தான் கற்றல் கோட் பாடுகளின் பிரச்சினைகள் தீரும்.

1.2.1. கேட்டுப் பேசல் வழக்கக் கோட்பாடு

ஸ்கின்னர் (1957) தனது மொழியைப் பற்றிய ஆய்வுகளுக்குப் புறநடத்தையையே அடிப்படையாகக் கொண்டார். மேலும் மொழியின் செயல்நிலை ஆய் வின் (Functional Analysis) அடிப்படையில் அதை ஒரு புறநடத்தை என்றும் நிரூபித்திருக்கிறார். ஆக, அவருடைய ஆய்வு வாய்மொழி நடத்தையின் அடிப்படையையும், பயனையும் விளக்க முயற்சி செய் கின்றது. மொழி புறநடத்தையின் ஒரு பகுதி. அது பல தூண்டல்களால்தான் (Stimulus) தீர்மானிக் கப் படுகின்றது. எனவே, வாய்மொழி நடத்தையைப் புறநடத்தையில் வெளிப்படுகின்ற அல்லது அதி லிருந்து தெரிந்து கொள்ள முடிகின்ற கூற்றுக்களோடு ஒப்பிட்டுப் பார்க்க முடியும். காரணம், வெளிப்படு கின்ற கூற்றுகள் பெரிதும் புறநடத்தையால் ஆக்க நிலையுறுத்தப் பட்டிருக்கின்றன. (conditioned) மேலும், இப்புறநடத்தைக் கூற்று வருகின்ற சூழ்நிலை

யால் பெரிதும் கட்டுப்படுத்தப்படுகின்றது. மொழி புற நடத்தையோடு கட்டுப்படுத்தப்படுவதால் புற நடத்தையையும், மொழியையும் வேறுபடுத்திக் காண முடியாது. எனவே மொழியைப் பற்றிப் படிக்க வேண்டுமெனில் பேசுபவரின் புறநடத்தையைத் தனியாகக் குறிப்பிட வேண்டும்.

ஸ்கின்னர் மொழி 'ஓர் அறியக் கூடிய துலங்கல்' (response) என்றே நோக்குகிறார். சொல் என்பது மனிதனின் புறநடத்தை. சொல்லைப் போன்றே தொடர்களும், வாக்கியங்களும் புற நடத்தையையும், வாய்மொழி நடத்தையையும் சார்ந்த கூறுகள். இருவரின் உரையாடல் என்பது தூண்டல் - துலங்கலின் பரிமாற்றமே! எனவே கட்டுப்பாடும், ஆக்க நிலையுறுத்தலும் (control and condition) இவ்வாராய்ச்சிக்கு அடிப்படையாகின்றன. கட்டுப்பாடுகளை அறிந்து கொள்ளத் தூண்டு முதலையும், (source) காரணத்தையும் அறிந்து கொள்ள வேண்டும். ஏனெனில் மொழி புறநடத்தையின் கூறு. அப்புறநடத்தையும் கட்டுப்பட்டது; ஆக்க நிலையுறுத்தப்பட்டது; அறுதியிடப்பட்டது.

இதன் அடிப்படையில் வழக்கக் கோட்பாடு முதலில் பேச்சாகக் கற்றுப் பின்னர் எழுத்தைக் கற்கவேண்டும் என்கிறது. ஆக, பேச்சைக் கவனித்துத் திருப்பித் திருப்பிச் சொல்லிச் சூழ்நிலைகளில் வலியுறுத்தப்பட்டு (reinforcement) மொழி கற்கப்படுகின்றது. மொழியமைப்பு தெளிவாக விளக்கப்பட்டுப் பகுத்துப் பார்த்துச் சிந்தித்துச் செயல்படுகின்ற முறை சரியானதல்ல. அது சில நேரங்களில், சில சூழ்நிலைகளில் தயக்கத்திற்கு அடிகோலும் என்பது இக்கோட்பாட்டின் கருத்து. சூழ்நிலைக்குக் கட்டுப்படுத்தி, உரையாடலை ஞாபகப்படுத்தி மொழியமைப்புக்களைத் தன்னகப்படுத்த வேண்டும் என்பது இதன் செயற்பாடு (process).

வாய்பாட்டுப் பயிற்சியில் ஆசிரியரின் வாக்கியத்தை மாணவர்கள் திருப்பிச் சொல்கிறார்கள். அதையடுத்து ஆசிரியரின் வாக்கியம் மறுபடியும் சொல்லப்படுவதால் மாணவர்களுக்குத் தங்கள் தவறு புரிகின்றது. ஆசிரி

யரின் இவ்வாக்கியம் வலியுறுத்தப் (reinforcement) படுகிறது. வாய்ப்பாட்டுப் பயிற்சியில் பொருளுக்கு அதிக அளவு முக்கியத்துவம் கொடுக்கப்படுவதில்லை. ஆனால், விரைவாகவும், சரியாகவும் திருப்பிச் சொல்வதற்கே முக்கியத்துவம் கொடுக்கப்படுகின்றது.

அதே போன்று, மொழியமைப்புக்களின் விளக்கம் முன்னரே கொடுக்கப்படுவதில்லை. சரியாகத் திருப்பிச் சொல்லப்பட்ட பிறகு அமைப்புக்களின் பொதுமைகளை அடிப்படையாக்கி ஒரு விளக்கம் சில நேரங்களில் கொடுக்கப்படுகின்றது. சிறுவர்க்கான பாடநூல்களில் இவ் விளக்கம் கொடுக்கப்படுவதில்லை. மாணவர்களே உரையாடல்களின் அமைப்பைப் பின்பற்றித் தன்னகப்படுத்திக்கொள்கிறார்கள். எனவே, அனுபவ வாயிலாக அமைப்பின் பொருளும், செயலும் தெரிந்து கொள்ளப் படுகின்றன. வாய்ப்பாட்டுப் பயிற்சியில் பதிலீடு செய்தல், மாற்றல், வாக்கியங்களைச் சேர்த்தல் போன்ற பயிற்சிகளும் இடம்பெறுகின்றன. (பார்க்க: Narasimha Rao & Nadaraja Pillai Forthcoming).

1.2.2. ஓர்தல் விதிபயில் கோட்பாடு

கேட்டுப் பேசல் வழக்கக் கோட்பாடு குறைபாடானது என்பது சோம்ஸ்கி, லென்னிபெர்க் (1964) போன்றோரின் கருத்து. குழந்தைகள் போலச் செய்தலினால் மொழி கற்பதில்லை. அவர்களின் மொழி கற்றலில் தெரிவு செய்தல் பெரும்பங்கு வகிக்கின்றது. ஒலிக்கும், பொருளுக்கும் உள்ள தொடர்பு தெரிந்ததும் குழந்தை சொற்களைப் பொருளுள்ள சூழலில் சேர்த்துச் சொல்ல வேண்டிய தேவையை உணர்கிறது. சோம்ஸ்கி, மனிதனுக்குப் பிறப்பிலேயே மொழி கற்க உதவும் ஒரு பொறியமைப்பு (Language Acquisition Device) உள்ளுணர்வாக அமைந்திருக்கின்றது என்கிறார். மொழியின் அமைப்பு எவ்வளவு சிக்கலாக இருந்தாலும், அவ்வாக்கியத்தை முன்னர் கேட்டிராவிட்டாலும்கூட குழந்தை புரிந்து கொள்வதற்குக் காரணம் இப்பொறியமைப்பேயன்றி போலச் செய்தலினால் கிடைத்த அறிவினால் அல்ல. குழந்தைகளுக்கு

மொழியமைப்புகளுக்குத் தேவையான விதிகள் கற்பிக்கப் படுவதில்லை. ஆனால் ஏராளமான வாக்கியங்களை அது கேட்கும்போது மொழியமைப்பைப் பற்றிச் சில கற்பிதங்கள் செய்து அக்கற்பிதங்களைப் பயன்படுத்தி வாக்கியங்களை உருவாக்குகிறார்கள். அவ்வாறு செய்யப்பட்ட கற்பிதங்கள் ஒரு நிலையில் தவறாகலாம். அத்தவறு புரிந்ததும் அக்கற்பிதங்களை மாற்றிக் கொள்கின்றார்கள். இவ்வாறு அவர்கள் செய்கின்ற அனுபவம் இரண்டாம் மொழி கற்கும்போது பெரிதும் பயன்படுகின்றது.

அமைப்பு மொழியியலார்கள் தூண்டல் - துலங்கல் கோட்பாட்டை அடிப்படையாகக் கொண்டு போலச் செய்து ஞாபகப்படுத்தும் வாய்பாட்டுப் பயிற்சியை அறிமுகப்படுத்தினார்கள். ஆனால் இப்பயிற்சி தவறானது என்பதையும் இப்பயிற்சியால் கற்றல் நடக்கவில்லை என்பதையும் மாற்றிலக்கணத்தார் நிரூபித்திருக்கிறார்கள்.

மொழியின் எல்லா அமைப்பு நிலைகளிலும் விதிகள் செயல்பட வேண்டியது இருப்பதால் மாணவர்களுக்கு இச்செயற்பாடு எளிதில் விளங்குவதில்லை; அவர்கள் எளிதாகச் செய்வதுமில்லை, என்பது இக்கோட்பாட்டிற்கு எதிரான வாதம்.

1.3. அவற்றின் பயன்கள்

ஒன்றுக்கொன்று நேர் எதிர்மாறான . இவ்விரு கோட்பாடுகளையும் எவ்வாறு பயன்படுத்துவது? எந்தவொரு கோட்பாட்டின் கீழ் வராமலும், முறைமையின் கீழ் வராமலும் எவ்வளவோ மக்கள் மொழியில் திறன் பெற்று பேசுவதையும் எழுதுவதையும் நாம் காணலாம். எனின், மொழி கற்கின்ற/பயில்கின்ற செயற்பாடு இன்னும் சரியாக விளக்கப்படவில்லை என்றே சொல்ல வேண்டும்.

ஆராய்ச்சி என்ற அளவில் பார்க்கும்போது இவ்விரு கோட்பாடுகளையும் தனித்தனியாக ஆராயலாம். ஆனால் வகுப்பறையில் ஆசிரியர் மொழி கற்பிக்கும்

போது அவருடைய கற்பித்தலை எளிதாக்குகின்ற கூறு களை இருகோட்பாடுகளிலிருந்தும் பெற்றுக் கொள்ள லாம். இருகோட்பாடுகளும் நிறை குறை உள்ளவை. அவைகளின் 'நிறை'களைத் தெரிந்தெடுத்துக் கற்பிக்க வேண்டியது ஆசிரியரின் பணியாகும்.

போலச் செய்தலால் / வாய்பாட்டுப் பயிற்சியால் மொழி கற்கப்படவில்லை என்பது உண்மை. ஆனால் பயிற்சி என்னும் பொருளில் அது பயன்படவே இல்லை என்று கூறுவது பொருந்தாது. பதிலீடு செய்தல், மாற்றுதல், வாக்கியங்களை மாற்றிக் கூட்டு வாக்கிய மாக்கல் (பெயரெச்சம், வினையெச்சம் போன்ற அமைப்புக்களாக மாற்றி வாக்கியங்களைச் சேர்த்தல்) போன்ற வாய்பாட்டுப் பயிற்சிகள் பெரிதும் பயன்படக் கூடியன என்பதை மறந்துவிடக் கூடாது.

வாக்கியங்களையும் நடத்தையையும் கட்டுப் படுத்துவன விதிகள் தாம் என்பதையும் அதன் அடிப் படையில் விதியைப் பயில வேண்டியது அவசியம் என் பதையும் மறக்க முடியாது. எனவே மாணவர்களுக்குத் தேவையான அமைப்பு விளக்கங்களை வெளிப்படை யாகவே கொடுக்க வேண்டும்.

தொடர்களில் சொற்களுக்கு இடையிலுள்ள தொடர்புகள், அத்தொடர்புக்குக் காரணமாகின்ற தேர்வுக்கட்டுப்பாடுகள் . (Selectional Restrictions), சொற்கள் வருமுறைகள் போன்றவை மிகவும் தேவைப் படுகின்றன. எனவே தொடரியல் அமைப்பு விளக்கத் தில் முக்கியத்துவம் பெறுகின்றது.

இவைகளுக்கெல்லாம் அப்பாற்பட்ட ஒரு கூறை இரு கோட்பாடுகளும் மறந்துவிட்டன போல் தோன்று கின்றது. போலச் செய்தலுக்கும் விதி கட்டுப்பாடுகளுக் கும் மேலாகச் சமூகத்தில் உரையாடுகின்ற திறன் ஒன்று இருக்கின்றது; அதில் சமூகம் ஒப்புக்கொள்ளக் கூடி யவை என்ற கூறும் ஒன்றாகும். விதிகளைக் கற்ப தாலோ போலச் செய்தலாலோ இவற்றைப் பெற்று விட முடியாது.

ஆக, வகுப்பறையில் ஒப்புமையாக்கம், சிந்தித்துச் செயல்படுதல், ஆராய்ந்து பெறுதல், விளக்கத்தைத் தானே தன்னகப்படுத்திக் கொள்ளல், அல்லது ஆசிரியரிடமிருந்து விளக்கத்தைப் பெற்று விதிகளைத் தன்னகப்படுத்துதல் போன்ற செயற்பாடுகளை மாணவன் செய்ய வேண்டும். அதற்கு ஒரு கோட்பாட்டின் ஒரு முறைமை போதாததாகும். எனவே, ஆசிரியர் முறைமைகளின்/கோட்பாடுகளின் நல்ல கூறுகளைத் தெரிந்தெடுத்துக் கற்பிக்கவேண்டும்.

1.4. கற்றலும்—பயில்தலும்

பிழை ஆய்வுக்கு அடிப்படையாக அமைவது கற்றல் பயில்தல் கோட்பாடுகளே எனும் போது இரண்டின் வேறுபாட்டையும் பார்க்க வேண்டியது தேவையாகின்றது (Lambert, 1966; carroll, 1966).

ஒரு குழந்தை தன் தாய்மொழியை இயற்கையாக, மொழிச் சூழலில் ஓர் ஆசிரியரின் துணையின்றிக் கற்றுக் கொள்வது 'கற்றல்' (Acquisition), ஒரு குழந்தை அல்லது பெரியவர் ஓர் இரண்டாம் மொழியை மேற் சொன்னவாறு சூழலில் தானே கற்பதும் கற்றலே. ஒரு குழந்தை அல்லது பெரியவர் ஒரு மொழியை இரண்டாம்/அயல்மொழியாக வகுப்பறையில் பயில்வது 'பயில்தல்'. தாய்மொழியைக் கற்பது மனிதனின் வாழ்வுக்கு மிகத் தேவையானது; அதைக் கற்காமலிருக்க முடியாது. ஆனால் இம்மாதிரியானதொரு தேவை இரண்டாம் மொழியைப் பொறுத்த வரையில் எழுவதில்லை. அவ்வாறு எழுகின்ற தேவையும் சிறப்புத் தேவையாகத் தானிருக்கும்.

மொழி கற்றலின்போது புகு அளவு (Input) பாழில் ஆரம்பிக்கின்றது. அதாவது குழந்தை மொழி கற்க ஆரம்பிக்கும்போது அதன் மொழித்திறன் பாழாகவே இருக்கும் (சோம்ஸ்கியின் மொழி கற்கத் துணை புரியும் பொறியமைப்பிற்கும் இந்தப் பாழுக்கும் நேரடித் தொடர்பு ஒன்றுமில்லை). பின்னரே குழந்தை தன் மொழித் திறனை ஓர்தல் திறனோடு வளர்த்துக் கொள்கின்றது. ஆனால் மொழி பயில்தலின்போது

பயில்பவரின் மொழித்திறன் அவர் தாய் மொழியில் முதிர்ச்சியடைந்திருக்கும் அல்லது முதிர்ச்சியை நோக்கிச் செல்கின்ற ஒரு நிலையில் இருக்கும். குழந்தைப் பருவத்திலேயே இருமொழிகளைக் கற்கின்ற குழந்தை தாய்மொழித் திறனோடு இரண்டாம் மொழித் திறனையும் வளர்த்துக்கொள்கின்றது. எனவே இரண்டாம் மொழித் திறன் தேவைக்கு ஏற்ப உருவாக்கப் படுகின்றது.

தாய்மொழி கற்பதின் உட்கருத்தும் இரண்டாம் மொழி பயில்வதின் உட்கருத்தும் வெவ்வேறானவை.

கற்றல் அல்லது பயில்தல் இரண்டிலும் மாணவர் எடுத்துக் கொள்கின்ற அணுகு முறைகளையும் செயற்பாடுகளையும் பற்றிப் பின்னர் பார்க்கலாம்.

1.5. மொழி கற்கும் சூழல்

மொழி கற்பித்தல்/கற்றல்/பயில்தல் என்னும் போது இரண்டாம் மொழியாக (Second language) அல்லது அயல்மொழியாக என இரு பிரிவுகள் செய்து கொள்ளலாம். சான்றாக, தமிழைக் கற்கின்றபோது வகுப்பறைக்கு வெளியேயும் கற்ற அறிவைப் பயன்படுத்துகின்ற மொழிச் சூழல் இருக்குமெனில் அதை இரண்டாம் மொழிக் கல்வி என்றும் கற்ற மொழியறிவை வகுப்பறைக்கு வெளியே பயன்படுத்துகின்ற சூழல் கிடைக்காதிருப்பின் அதை அயல்மொழிக் கல்வி என்றும் கூறலாம். தமிழை சென்னையில் கற்பதையும் அஸ்ஸாமில் கற்பதையும் எடுத்துக் காட்டுக்களாகக் கூறலாம்.

1.6. பிழை ஆய்வு

மொழி பயில்தலில் மொழி விளக்கங்களும் மொழி பயில் கோட்பாடுகளும் கொண்டிருக்கின்ற பங்கைப் பார்த்தோம். உறழ்வு ஆய்வுக்கு எதிராகவும் கேட்டுப் பேசல் வழக்கக் கோட்பாட்டிற்கு எதிராகவும் செய்யப் பட்ட வாதமே வலுவடைந்திருக்கின்றது.

இக்கோட்பாடுகளை மனதில் கொண்டு மாணவர்கள செய்கின்ற பிழைகளை ஆராயும்போது உறழ்வு ஆய்வின் போதாமையும் தோல்வியும் தெரிகின்றது. அது புதியதொரு துறைக்கு வித்திட்டது. அப்புதிய ஆய்வே பிழை ஆய்வு. கற்பித்தல்/கற்றல் (பயில்தல்) எனும் இவ்விரு துறைகளிலும் ஏராளமான ஆய்வுகளுக்கு இப்பிழை ஆய்வு வழிவகுத்திருக்கின்றது.

பிழை ஆய்வு முக்கியத்துவம் பெற்றிருக்கின்ற இந்நிலையில் ஆய்வாளர்களில் ஒரு சாரார் நல்லதொரு மொழி கற்பிக்கும் முறைமை இருப்பின் பிழை செய்வதையே தடுத்து விடலாம் என்றும் பிழைகள் செய்யப்படுவதற்குக் காரணம் நம் முறைமை அல்லது உத்தியின் போதாமையே என்று சொல்ல, இரண்டாவது பிரிவினர் பிழை செய்தல் மனித இயல்பு; எனவே எந்ததொரு முறைமையினாலும் பிழை செய்யப்படுவதை அறவே தடுத்துவிட முடியாது, அதனால் பிழைகளைத் தொகுத்து அதற்குரிய நடவடிக்கைகளை எடுக்கவேண்டும் என்கின்றார்கள். எனினும், இரண்டு சாராரும் பிழை ஆய்வின் முக்கியத்துவத்தை குறை மதிப்பிடவில்லை.

2. உறழ்வு ஆய்வு

பெரும்பாலான ஆசிரியர்கள் உறழ்வு ஆய்வையே கற்பிப்பதற்கும் பாட நூல் எழுதுவதற்கும் அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்கிறார்கள். எனினும் இவ்வுறழ்வு ஆய்வு எந்த அளவிற்கு அவர்களுக்குத் துணை செய்யும் என்பது ஐயமே. இந்த ஐயத்திற்கான காரணத்தையும் அதனால் ஏற்பட்ட ஆய்வு மாற்றங்களையும் இங்கு காணலாம். அதற்கு முன்னர் உறழ்வு ஆய்வைப் பற்றிச் சிறிது தெரிந்து கொள்வது மிகத் தேவையாகும்.

உறழ்வு ஆய்வின் அடிப்படைக் கோட்பாடுகளைப் பற்றிச் சொல்லும்போது லேடோ, மாணவர்கள் ''தங்கள் தாய்மொழி அமைப்புக்களையும் பண்பாட்டையும் பயில்மொழி அமைப்புக்களுக்கும் பண்பாட்டிற்கும் மாற்ற முயற்சி செய்கிறார்கள். பயில்மொழி பேச்சைக் கவனிக்கும்போதும் அதைப் புரிந்துகொள்ளும்போதும் அது அவர்களின் (மொழிப்) பெறுதலாகவும்; பேசும் போதும் எழுதும்போதும் அது அவர்களின் ஆக்கமாகவும் இருக்கும்'' என்றும் அவர்களின் பிரச்சினைகளைப் பற்றிக் கூறும்போது "முதல் மொழிக்கும் (தாய்மொழிக்கும்) இரண்டாம் மொழிக்கும் (பயில்மொழிக்கும்) இடையிலான அமைப்பு வேறுபாடுகளே மாணவர்களின் பிரச்சினைப் பகுதியாக இருக்கும். இருமொழிகளுக்கும் இடையிலான வேறுபாடுகளை வகுப்பில் கற்கவேண்டாம். பொருளுள்ள சூழ்நிலைகளில் அவைகளின் பயனை அறியும்போதே—அதாவது அதை ஆசிரியர் பயன்படுத்தும்போதே—அவர்கள் புரிந்து கொள்வார்கள். எனவே, வேறுபட்ட மொழிகளைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்களுக்கு வெவ்வேறான பாடமும், உத்தியும், கையாளப்பட வேண்டும்'' என்றும் கூறுகின்றார் (*1957 பக்: 52*).

ஆனால் குழந்தைகள் மொழி கற்கின்ற நிலையை ஆராய்ந்து பார்த்தால் அவர்கள் மொழி கற்கும்போது கையாள்கின்ற அணுகுமுறைகளும் உத்திகளும் வேறு வேறானவை என்பது விளங்கும்.

ஒரு குழந்தை ஒரு மொழியைக் கற்பதற்கு உதவும் பொறியமைப்பு (LAD) ஓர் உள்ளுணர்வாகவே இருக்கின்றது எனத் தற்கால மொழியியலார் (சோம்ஸ்கி, 1965) கூறுகின்றனர். அப்பொறியமைப்பே மொழியில் எண்ணற்ற வாக்கியங்களை உருவாக்கவும் வாக்கியங்களைப் புரிந்துகொள்ளவும் துணை செய்கின்றது. இரண்டாம் மொழிக் கல்வியின் நோக்கம் இம் மாதிரியானதொரு பொறியமைப்பை மாணவர்களில் உருவாக்குவதாகும். அதாவது முன்னரே இப்பொறியமைப்பில் விதிகளைச் சேர்ப்பதாகும்; மொழி கற்பது என்பது மொழியின் அடிப்படை விதிகளை தன்னகப்படுத்திக்கொள்வது என்று கொள்ளப்படுவதால். தாய்மொழியைக் கற்கத் துணைபுரிகின்ற அந்தப் பொறியமைப்பில் மாற்றங்கள் ஏற்படுத்தி இரண்டாம் மொழி கற்கத் துணைசெய்வதே இரண்டாம் மொழிக் கல்வியின் நோக்கம். இம்மொழித் திறனின் பெரும் பகுதியும் உள்ளுணர்வாகவே அமைகின்றது. ஆக, மாணவர் ஒரு மொழியைச் சூழ்நிலைக்கு வெளியாகி பயிற்சி செய்வதே முக்கியமானதாகிறது. இரண்டாம் மொழி பயில்தலும் இதைப்போன்றதுதான். இரண்டாம் மொழி கற்கும்போது முதல் மொழித்திறன்/முதல் மொழியறிவு/முதல் மொழியமைப்பு சில கூறுகளில் துணை செய்யும்; சில கூறுகளில் ஊறு செய்யும் என்பது உறழ்வு ஆய்வின் அடிப்படைக் கருத்து. ஆக, உறழ்வு ஆய்வின் தலையாய பணி இரு மொழிகளுக்கும் இடையேயுள்ள ஒற்றுமை வேற்றுமைகளைக் கொண்டு கூறப்படுகின்ற ஓர் இலக்கணமாகும். இதைக் கீழ் வருமாறு காட்டலாம்.

முதல் மொழி இலக்கணம்[1]
இரண்டாம் மொழி இலக்கணம்[2]> உறழ்வு ஆய்வு=> இலக்கணம்

லேடோ தன் 'Linguistics Across Culture' (1957) என்னும் புத்தகத்தின் முன்னுரையில் ''பயில வேண்டிய மொழியையும், அதன் பண்பாட்டையும் மாணவரின் தாய்மொழியோடு முறையாக ஒப்பிட்டு, மொழி கற்பதற்கு இடையூறு/உதவி செய்யும் பகுதிகளை ஊகித்து விளக்க முடியும் என்பதன் அடிப்படை

யிலேயே இந்த நூலின் திட்டம் அமைகின்றது'' (பக்: vii) என்று கூறுகின்றார். இதே போன்றதொரு கருத்தையே, ஃபிரீஸ் தன் 'Teaching and Learning English as a Foreign Language' என்னும் நூலில் ''அறிவியல் அடிப்படையில் எழுதப்படும் பயில் மொழி விளக்கத்தை அதே போன்றதொரு தாய்மொழி விளக்கத்தோடு ஒப்பிட்டு எழுதப்படுகின்ற பாட நூல்களே சிறந்தவை'' (1945 பக்: 9) என்கிறார். ஆக, உறழ்வு ஆய்வாளர்கள் பயில்மொழி—தாய் மொழி ஒப்பீட்டை அடிப்படையாகக்கொண்டு பாடநூல்கள் எழுதுகின்றனர். கற்பிக்கும் முறைமைகளை உருவாக்கிக் கொள்கின்றனர்.

எந்த அளவுக்கு இம்மொழி விளக்கங்கள் ஒப்பிட்டுக் கற்பதற்குப் பயன்படும்?, என்பதே இங்கு எழுகின்ற ஐயம். இருமொழி விளக்கங்களை மட்டும் வைத்துக்கொண்டு ஒப்பிட்டால் அது சரியானதொரு மதிப்பீடாகுமா? என்ற கேள்விக்குப் பதில் எதிர்மறையாகத் தான் இருக்கின்றது.

மொழி விளக்கக்கோட்பாடான மாற்றிலக்கணக் கோட்பாடும், கற்றல் கோட்பாடான ஓர்தல் விதிபயில் கோட்பாடும், பிழைகளை ஆராய்ந்து அவற்றிற்குத் தாய்மொழி மட்டுமல்ல வேறுசில முக்கியமான காரணங்களும் இருக்கின்றன என எடுத்துரைத்த பிழை ஆய்வும் உறழ்வு ஆய்வைத் தீவிரமாக எதிர்க்கின்றன.

மாற்றிலக்கணக் கோட்பாடு இவ்வுறழ்வு ஆய்வைச் சிறிதும் மதிப்பதில்லை (பார்க்க: Ritchie, 1967 & Wolfe, 1967). அது இவ்வாறு உறழ்வு ஆய்வை ஒதுக்கித் தள்ளுவதின் காரணம்: உறழ்வு ஆய்வு மொழிகளின் புற அமைப்பின் அடிப்படையில் எழும் ஒற்றுமை வேற்றுமைகளையே ஆய்வின் தரவாகக் கொண்டிருக்கின்றது. ஆனால் தற்கால அக அமைப்பு - புற அமைப்புக் கொள்கையின் அடிப்படையில் (பார்க்க: அரங்கன், 1975; நடராச பிள்ளை, 1976 & 78) பார்க்கும்போது உறழ்வு ஆய்வின் புற அமைப்பு வேறு

பாடுகளும்—அதாவது, இருமொழிகளின் புற அமைப்பைக் கொண்டு முடிவு செய்யப்பட்ட ஒற்றுமை வேற்றுமைகளும்—அதன் தொடர்பாக வருகின்ற ஊகங்களும் தவறாகத்தானே இருக்க வேண்டும்? மேலும், எல்லா மொழிகளுக்கிடையிலும் அடிப்படை ஒற்றுமைகள் மிக அதிகம். இவ்வொற்றுமையின் காரணமாக இரண்டாம் மொழி பயில்பவர்களுக்கு அவர்களின் நினைவில் மனத்தில் பயில்மொழிக் கூறுகளும் இருக்கின்றன. அது மட்டுமன்று, அக அமைப்பில் மொழிகள் ஒன்றுபோல் தோன்றுவதால் இருமொழிகளுக்கும் இடையேயுள்ள வேற்றுமைகள் மேலோட்டமானவையே! எனவே மாணவர்கள் பயில வேண்டியவை பயில்மொழி அக அமைப்பைப் புற அமைப்போடு சேர்க்கும் விதிகளையும் புற அமைப்பிற்கு ஒலிவடிவம் கொடுப்பதையும்தான். இது மொழிக்கு மொழி வேறுபட்டிருப்பதால், புற வேற்றுமைகளை மட்டும் எடுத்து ஆராய்கின்ற உறழ்வு ஆய்வு பயனற்றுப் போகின்றது.

தமிழ் ஒலியனியலையும் (Rajaram, 1972) மலையாள ஒலியனியலையும் (Syamalakumari, 1972) ஒப்பிட்டுப் பார்த்தால், இரண்டுக்கும் இருக்கின்ற வேறுபாடுகள் தெரியும். ஆனால் இவ்வேறுபாடுகள் மட்டும் தமிழ் படிப்பதற்குப் போதா. தமிழின் மாற்றொலிகள், அவை வருமுறை முதலியன மிகத் தேவையாகின்றன. ஆக, பயில்மொழியும் பிழைகளுக்குக் காரணமாகின்றது.

வகுப்பறையில் மாணவர்கள் செய்த பிழைகளை எடுத்து ஆராய்ந்தபோது பெரும்பாலான பிழைகள் தாய்மொழி இடையீட்டினால் செய்யப்பட்டன அல்ல என்பது தெரிகின்றது. உறழ்வு ஆய்வின் கோட்பாட்டின்படி பயில்மொழியும் தாய்மொழியும் எங்கெல்லாம் வேறுபடுகின்றதோ அங்கெல்லாம் தாய்மொழி இடையீடு இருக்க வாய்ப்பு இருக்கின்றது. ஆனால் உண்மை வேறாகும். சான்றாக, உருபனியலைப் பொறுத்த வரையில் தாய்மொழி உருபன்களைப் பயன்படுத்துவதையோ அல்லது தாய்மொழியின் உருபனியலை அடிப்படையாகக் கொண்டு, தாய்மொழியின் கால

விகுதிகளையோ, வேற்றுமை உருபுகளையோ அவர்கள் பதிலீடு செய்வதில்லை. எனவே 'அதிக வேறுபாடு அதிகச் சிக்கல்' என்னும் கொள்கை மதிப்பில்லாததாகிறது. அதேபோன்று தாய்மொழி பயில்மொழியோடு தொடர்புடையதாக இருந்தால் இவ்வாறு பதிலீடு செய்வதைப் பார்க்கலாம். அதாவது, இருமொழிகளுக்குமுள்ள ஒற்றுமையே பிழைக்குக் காரணமாகின்றது. ஆக உறழ்வு ஆய்வின் குறைபாடு தெள்ளத் தெளிவாக விளங்கும்.

உறழ்வு ஆய்வின் கோட்பாடுகள் தெளிவாக விளக்கப்படுவதற்கு முன்பே ஆய்வுகள் ஏராளமாக ஆரம்பித்துப் பெரிதுபடுத்தப்பட்டது. ஆனால் உறழ்வு ஆய்வு ஊகித்த சிக்கல்/எளிமைகளிலிருந்து மொழி கற்பிக்கும் ஆசிரியர்களின் அனுபவச் சிக்கல்/எளிமைகள் - மாணவர்களிடமிருந்து தொகுக்கப்பட்ட சிக்கல்/எளிமைகள் - பெரிதும் வேறுபட்டன. எனவே பெரிதளவு விளம்பரம் பெற்றிருந்தும் உறழ்வு ஆய்வு மொழி கற்றல்/பயில்தலில் பெருமளவு பயன்படவில்லை.

இவ்வாறு சொல்வதால் மொழி கற்பித்தலில் உறழ்வு ஆய்விற்கு இடமே இல்லை என்றும் கூறிவிட முடியாது. உறழ்வு ஆய்வின் பயன் அதிகரிக்க வேண்டுமெனில் அதற்குச் சில பணிகள் தேவைப்படுகின்றன.

1. உறழ்வு ஆய்வின் குறிக்கோள் இருமொழிகளுக்கிடையில் உள்ள வேற்றுமைகள் பற்றிய ஆய்வுகளுக்கு முதலிடம் கொடுத்தாலும் அது இருமொழிகளுக்கும் இடையேயுள்ள ஒற்றுமைகளையும் தெளிவாக்க வேண்டும்.

2. வேற்றுமைகளைக் காட்டும்போது அதனால் எழுகின்ற மொழியமைப்புச் சிக்கல்களின் அடுக்கமைப்பைக் (hierarchy) கொடுக்க வேண்டும்.

3. தாய்மொழி - பயில்மொழி இவைகளுக்கிடையிலான வேற்றுமைகளை வகுப்பில் கலைச் சொற்களைத் தவிர்த்துச் சொல்வதுதான் மொழி கற்பித்தலில் உறழ்வு ஆய்வின் பயன்

என்று பெரும்பாலான ஆசிரியர்கள் நினைக்கிறார்கள். ஆனால் அது சரியன்று. முதலில் உறழ்வு ஆய்வின் முடிவை மொழி கற்பித்தலில் எவ்வாறு பயன்படுத்தலாம் என்பதைத் தெளிவாக்க வேண்டும். அது இல்லாமையே இக் குழப்ப நிலைக்குக் காரணம்.

4. உறழ்வு ஆய்வு கீழ்க் கண்டவற்றையும் தெளிவாக விளக்க வேண்டும்.

(அ) உறழ்வு ஆய்வு பயில்மொழியைத் தாய் மொழியோடு ஒப்பிடும்போது பயில் மொழியின் எந்தக்கிளை மொழியை ஆய்வுக்கு எடுத்துக் கொள்கின்றது? எந்தக் கிளை மொழி பாட நூலுக்கு அடிப்படையாக வேண்டும்?

(ஆ) எம்மாதிரியான சொற்கள் பாடநூலுக்குத் தெரிவு செய்யப்பட வேண்டும்?

(இ) இருமொழிக்கும் இடையிலான வேற்றுமைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு இலக்கண அமைப்புக்களை வரிசைப்படுத்த வேண்டும்.

(ஈ) இரு மொழிகளுக்கும் இடையிலான வேற்றுமைகளைக் கருத்திற்கொண்டு எம்மாதிரியான பயிற்சிகள் —வாய்பாட்டுப் பயிற்சிகளும் எழுத்துப் பயிற்சிகளும்— கொடுக்கப்பட வேண்டும்.

2.1 இடையீடும் பயில்தல் மாற்றமும்

தாய்மொழி இடையீடும் பயில்தல் மாற்றமும் உறழ்வு ஆய்வின் இரு அடிப்படைக் கொள்கைகள் ஆகும். தற்காலக் கற்றல்/பயில்தல் கோட்பாட்டின் அடிப்படையில் இவ்விரண்டும் முக்கியத்துவம் இழந்து விட்டன. இவ்விரு கொள்கைகளின் போதாமையால் பிழை ஆய்வு வளர்ந்ததால் அவை ஏன் முக்கியத்துவம் இழந்தன என்பதை இங்கு பார்க்கலாம்.

2.1.1 இடையீடு

இருமொழி பேசுபவரின் பேச்சில் ஒருமொழியில் ஏற்படுகின்ற (மற்ற மொழியால்) பொதுவான அமைப்புக்களிலிருந்து மாறுபட்டு வருகின்ற வழுக்களே 'இடையீடு' எனப்படும் (Weinreich, 1953). அதாவது, பயில்மொழி பேச்சில்/எழுத்தில் இன்னொரு மொழியின் இடையீடு இருக்கக்கூடும். இவ்விடையீடு மொழியின் எந்த நிலையிலும் - ஒலியனியல், உருபனியல், தொடரியல், சொற்கள் போன்ற எந்த நிலையிலும்—வரலாம்.

பயில்மொழியில் மாணவர்கள் செய்கின்ற பெரும்பாலான பிழைகளுக்கு அவர்களின் தாய்மொழியே காரணமாகிறது என்பது உறழ்வு ஆய்வின் கருத்து. இந்த இடையீட்டை இரண்டாகப் பிரிக்கலாம்.

1. நேர்முக இடையீடு (Direct Interference)

2. மறைமுக இடையீடு (Indirect Interference)

தாய்மொழி அமைப்பு - பயில்மொழி அமைப்பிலிருந்து வேறுபட்டு அதனால் ஏற்படுகின்ற நேரடி இடையீட்டால் வருகின்ற பிழைகள் நேர்முக இடையீட்டுப் பிழைகள்.
சான்றாக

மாட்டுக்குக் குளிப்பாட்டினார்கள்
(மாட்டைக் குளிப்பாட்டினார்கள்)

அவர் எனக்கு அதைக் கொட மாட்டாரு
(அவர் எனக்கு அதைக் கொடுக்க மாட்டார்)

முதல் வாக்கியத்தின் பிழைக்கு இந்தியும் இரண்டாம் வாக்கியத்தின் பிழைக்குக் கன்னடமும் காரணமாகின்றன.

தாய்மொழியில், பயில்மொழியின் குறிப்பிட்ட ஒரு அமைப்பே இல்லாதபோது நடக்கின்ற இடையீடு மறைமுக இடையீடு. இது எண்ணிக்கையில் குறைவாகவே இருக்கும்.

அவர் என்னை அடிப்ப வந்தார்

(அவர் என்னை அடிக்க வந்தார்)

வல், மெல் வினைப்பாகுபாடு (Weak vs. Strong) கன்னடத்தில் இல்லாத காரணத்தால் வல்வினைகளின் 'செய்ய' என்னும் வாய்பாட்டு வினையெச்ச அமைப்பில் இப்பிழை செய்யப்படுகின்றது.

பயில்மொழி அமைப்பு தாய்மொழி அமைப்பிலிருந்து வேறுபட்டு வருகின்ற இடங்களிலெல்லாம் இடையீட்டுப் பிழைகள் வரும் என்பது உறழ்வு ஆய்வின் முடிபு. எனவே, இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பவர்களின் பிழைகளை நீக்குவதற்குத் தாய்மொழி - பயில்மொழி உறழ்வு ஆய்வே போதுமானது என்றதொரு கருத்து முக்கியத்துவம் பெற்றிருந்தது. ஆனால் செய்யப்பட்டிருக்கின்ற பிழைகளை ஆராயும்போது அவைகள் தாய்மொழி - பயில்மொழி வேறுபாட்டால் விளைந்த இடையீட்டுப் பிழைகள் அல்ல என்பதும் அவைகளுக்கு முக்கியமாக வேறுசில காரணங்கள் இருப்பதுவும், இப்பிழைகள் அம்மொழியைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டு கற்கின்ற குழந்தைகளின் பிழைகளை ஒத்திருக்கின்றன என்பதுவும் கண்டுபிடிக்கப்பட்டன. ஆக, உறழ்வு ஆய்வின் தாய்மொழி இடையீட்டுக்கொள்கையின் முக்கியத்துவம் குறைந்துவிட்டது.

தாய்மொழி இடையீட்டைப் போன்று தாய்மொழியிலும் அறிந்திருக்கின்ற இரண்டாம் மொழியின் இடையீடு வரலாம் (பார்க்க: Theivanandam Pillai, 1973).

2.1.2 பயில்தல் மாற்றம்

மொழி பயில்தலின் உளவியலில் மிகவும் முக்கியத்துவம் பெற்ற கூறு பயில்தல் மாற்றம் (Transfer of learning) ஒரு குறிப்பிட்ட வயதிற்குப் பின்னர் கற்கப்படுகின்ற எல்லாவற்றிலுமே முன்னர் கற்ற அனுபவங்கள் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன. சான்றாக, பள்ளிக்கு முதன்முதல் வருகின்ற குழந்தையிடம் அதன் வீட்டு அனுபவம் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது. பள்ளியி

விருந்து கல்லூரிக்குச் செல்லும் மாணவனிடம் அவன் பள்ளி வாழ்வின் கற்றல், அனுபவம் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது. ஆக, புதிய புதிய துறைகளில் மனிதன் புகும்போது அவனுடைய பழைய அனுபவம் பெரும்பாலும் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது. மொழி கற்பதும் இதற்கு விதிவிலக்கல்ல. எனவே முதல்மொழி கற்றலின் அனுபவம் - மாணவர் மொழி கற்கக் கொண்டிருக்கின்ற அணுகுமுறைகள் போன்றவை--இரண்டாம் மொழி கற்கும்போது செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது.

இம்மாற்றம் பற்றிய ஆய்வுகள் இருநோக்குகளைக் கொண்டிருக்க வேண்டும்.

(1) பயில்தல் மாற்றத்திற்கு உறுதுணையாக இருக்கும் சூழல்களும் கூறுகளும் என்னென்ன?

(2) இச் சூழல்களையும் கூறுகளையும் ஒன்று சேர்த்து நல்லதொரு கோட்பாட்டை உருவாக்க முயற்சி செய்ய வேண்டும்.

இப்பயில்தல் மாற்றத்தை மூன்றாகப் பிரிக்கலாம்.

2.1.2.1 உடன்பாட்டு மாற்றம் (Positive transfer)

ஓர் அனுபவம் அல்லது செயல் அடுத்து வருகின்ற பணிக்குத் துணைசெய்யுமானால் அது உடன்பாட்டு மாற்றம் எனப்படும்.

2.1.2.2 எதிர்மறை மாற்றம் (Negative transfer)

பழைய அனுபவம் புதுப்பணிக்கு ஊறு செய்யுமானால் அது எதிர்மறை மாற்றம் எனப்படும்.

2.1.2.3 பாழ் மாற்றம் (Zero transfer)

பழைய அனுபவம் புதிய பணியில் எந்தவிதமான செல்வாக்கும் செலுத்தவில்லையானால் அது பாழ்மாற்றம் ஆகும்.

இப்பயில்தல் மாற்றக் கொள்கையின் அடிப்படையில் மொழிப்பிழைகளை இடையீட்டுப் பிழைகளாக உறழ்வு ஆய்வு கூறும். இந்த அடிப்படை தவறே பிழை ஆய்வின் வளர்ச்சிக்குப் படியாக அமைகின்றது. எனவே, மொழி கற்றலின் கோட்பாடுகளில் இதற்கென ஒரு சிறப்பிடம் இருக்கின்றது.

ஆயினும் இவைகள் இன்னும் கருதுகோள்களாகவே இருக்கின்றன. உண்மையானதொரு பிழை ஆய்வில் 'இடையீடு', 'பயில்தல் மாற்றம்' இவைகளின் செல்வாக்கு மிகக் குறைவு. எனவே பிழைகளை ஆராய உறழ்வு ஆய்வு போதாததாகின்றது.

உறழ்வு ஆய்வின் போதாமை தெளிவாக்கப் பட்டிருப்பினும்; உறழ்வு ஆய்விலேயே மாற்றங்கள் அதிக அளவு ஏற்பட்டிருப்பினும்; அதன் அடிப்படைக்கொள்கையான 'தாய்மொழி இடையீடு' இன்னும் மாறவில்லை; மாற்றப்படவுமில்லை. தாய்மொழியைக் கற்பதாயிருந்தாலும் சரி, இரண்டாம் மொழி பயில்வதாக இருந்தாலும் சரி மொழி பயில்தல் இலக்கண விதி சார்புடையதாக இருக்கின்றது. இச் சூழ்நிலையில் இரண்டாம் மொழி பயில்தலின் செயற்பாடுகள் (processes) முதல் மொழி கற்றலிலிருந்து ஒரு முக்கியமான கூறில் வேறுபட்டிருக்கின்றது. மாணவர்கள் பயில்மொழி விதிகளைத் தாய்மொழி விதிகளோடு ஒப்பிட்டுப் பார்த்து முன்னரே தன்னகப்படுத்தப்பட்டிருக்கின்ற தாய்மொழி விதிகளோடு சேர்த்துக் கொள்ளவோ விரிவுபடுத்திக் கொள்ளவோ (பயனை) செய்கின்றார்கள். எனவே இரண்டாம் மொழி பயில்தலைப் பொறுத்த வரையில் தாய்மொழி விதிகள் பயனற்றவையே ஆகின்றன (பார்க்க: Nickel & Wagner, 1968).

தாய்மொழி பயில்மொழியோடு கொண்டுள்ள ஒற்றுமை வேற்றுமைகள் மட்டும் பிழைகளுக்குக் காரணமாவதில்லை. பெரும்பான்மைப் பிழைகளுக்கு மொழியமைப்புக்களே காரணமாக அமைகின்றன. உளமொழியியல் (Psycholinguistics) வாயிலாக நோக்கும்போது இவை தவிர உளப்பாங்கு, விருப்பம், போன்றவைகளும் காரணமாக அமைவது தெளிவாகின்றது.

ஆக, பிழைகளுக்கு தாய்மொழி இடையீட்டை மட்டும் காரணமாகக் கூறமுடியாது. மேலும்,

(1) சிறுபான்மையோரின் பிழைகளுக்கு அல்லது சிறுபான்மை பிழைகளுக்குத் தாய்மொழி இடையீட்டைக் காரணமாகக் கொடுப்பினும் பெரும்பான்மையோரின் அல்லது பெரும்பான்மை பிழைகளுக்குத் தாய்மொழி, இடையீடு காரணமாக இருப்பதில்லை.

(2) வேறுபட்ட தாய்மொழிகளைக் கொண்டிருப்பவர்களின் பிழைகளில் ஒழுங்கு இருப்பதோடு ஒற்றுமையும் காணப்படுவது தாய்மொழி இடையீட்டை ஒதுக்கிவிடுகின்றது.

(3) பெரும்பான்மையான பிழைகள் ஒப்புமையாக்கம் (Overgeneralization) பயில்மொழி விதிகளைத் தவறாகப் பயன்படுத்துதல் (Over extention of target language rule) வளர் மொழி இடையீடு (Interlanguage interference) போன்றவைகளால் ஏற்படுகின்றது.

எனவே, மேற்கூறிய காரணங்களின் அடிப்படையில் பார்க்கும்போது பிழைகளை 'இடையீட்டுப் பிழைகள்' என அழைக்க வழி வகுப்பதில்லை. அவைகளை மொழி வளர்ச்சிப் பிழைகள் (Developmental Errors) என்றே அழைக்கலாம் - எடுத்துக்கொள்ள வேண்டும்.

3. பிழை ஆய்வு

மொழி கற்பித்தல், மொழி கற்றல் என்ற இரு நோக்குகளைப் பார்த்தால், மொழி கற்பித்தல் என்பது புகுஅளவு - விளைவளவு இரண்டையும் தொடர்பு படுத்த ஆசிரியர் எடுத்துக் கொள்கின்ற நடவடிக்கைகளை விவரிப்பதாக இருக்கும். இந்த ஆய்வு மொழி கற்பிக்கும் முறைமைகளை முடிபுகளாகக் கொடுக்கும். ஆனால் மொழி கற்றலைப் பொறுத்த வரையில் மாணவனின் உள்மனத்தில் நடக்கின்ற செயல்களை ஆராய்ந்து சொல்ல வேண்டியதாகும். இவ்வாராய்ச்சியில் கவனம் செலுத்தப்பட்ட போதுதான் மொழியியல் துறையிலும் மொழி கற்றல் துறையில் நேர்முகமாகவும், மொழி கற்பித்தல் துறையில் மறைமுகமாகவும் புதிய மாற்றங்கள் நிகழ்ந்தன. அம்மாற்றங்களில் ஒன்றுதான் பிழை ஆய்வு.

மொழியியலின் ஒவ்வொரு துறையுமே மொழி கற்பித்தலில் தங்கள் பங்கு செல்வாக்கைக் காட்டுகின்றன என்னும் உறழ்வு ஆய்வின் பங்கு பெரும்பான்மையாக இருந்தது. உறழ்வு ஆய்வின் போதாமையும் குறைபாடுகளும் தெளிவாக்கப்பட்ட பிறகு பிழை ஆய்வு அவ்விடத்தைப் பெற்றது.

மாணவர்கள் செய்கின்ற பிழைகள் அவர்கள் மொழி கற்கத் தங்களுக்குள் உருவாக்கிக் கொள்கின்ற அணுகு முறைகளையும் அவர்கள் ஏற்றுக்கொண்டிருக்கின்ற/மனதில் பதித்துவைத்திருக்கின்ற பயில்மொழி அறிவின் அளவையும் கண்டுகொள்ள உதவுகின்றது. அதற்குரிய முறையானதொரு ஆய்வை கார்டர் (1967) கொடுத்திருக்கின்றார்.

வில்கின்ஸ் (1968) துஸ்கோவா (1969) போன்றோரின் ஆய்வுகளும் இதையே விளக்குகின்றன. அதே நேரத்தில் உறழ்வு ஆய்வைப் பிழை ஆய்வால் பதிலீடு

செய்யலாம் என்ற வில்கின்சின் கருத்து ஒத்துக்கொள்ளக் கூடியது அல்ல. உறழ்வு ஆய்வுக்குத் துணையாகப் பிழை ஆய்வைக் கொள்ள வேண்டும் என்ற கருத்தும் கேள்விக்குரியதே!

உறழ்வு ஆய்வின் கோட்பாடுகள் வலுவிழந்த நேரத்தில் பிழை ஆய்வு எதைத் தன் தரவாகக் கொள்ள வேண்டும்? பயில்மொழியைப் பேசுகின்ற மாணவர்களின் பேச்சுக்கும் (அல்லது எழுத்துக்கும்) அதைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டுள்ளவர்களின் பேச்சுக்கும் இடையிலான வேறுபாடுகளைத் தன் ஆய்வாகப் பிழை ஆய்வு கொள்ளவேண்டும் என்கிறார் ரிச்சர்ட்ஸ்(1971).

தாய்மொழி கற்கின்ற ஒரு குழந்தை 'அதை நான் படம்லே பார்த்தேன்' என்றோ 'நீங்களும் நம்மளும் ஊருக்குப் போகலாம்' என்றோ சொல்லும்போது நாம் அதைப் பிழையாகக் கொள்வதில்லை; குறை வாக்கியமாகக் கொள்வதில்லை. அதை மொழி வளர்ச்சிப் பிழையாகவே - மொழித் திறனின் வளர்ச்சிப் பிழையாகவே எடுத்துக்கொள்கின்றோம். இரண்டாம்மொழி பயில்கின்றவர்கள் மட்டும் இதற்கு எப்படி விதிவிலக்காக முடியும்? அதுவும் இரண்டாம் மொழி பயில்கின்றவர்களின் பிழைகள் குழந்தைகளின் முதல்மொழிப் பிழைகளை ஒத்திருக்கும்போது அவைகளையும் மொழி வளர்ச்சிப் பிழைகளாகத்தானே ஏற்றுக்கொள்ள வேண்டும். சோம்ஸ்கியின் மொழி கற்கத் துணைபுரியும் பொறியமைப்பு உள்ளுணர்வானது. அது தாய்மொழி கற்க மட்டுமன்றி அதன் பிறகு கற்கப்படுகின்ற எல்லா மொழிகளுக்கும் அடிப்படையாகின்றது. எனின்,மொழி கற்க எடுத்துக்கொள்ளப்படுகின்ற அணுகுமுறைகளும் செயற்பாடுகளும் ஒரே மாதிரியாகத்தானே அமைய வேண்டும். இதன் அடிப்படையில் பார்க்கும்போது பிழைகளும் இவைகளுக்கு விதிவிலக்காக அமைய முடியாது. எனவே இரண்டாம் மொழி பயில்கின்றவர்களின் பிழைகளும் தாய்மொழி இடையீட்டால் அல்ல அணுகுமுறை ஒற்றுமையால் ஏற்பட்ட பிழைகள். ஆக, அவைகளும் மொழி வளர்ச்சிப் பிழைகளே! (Developmental Errors).

இரண்டாம் மொழி பயில்கின்றவர்களின் பிழைகளைத் தாய்மொழி பயில்கின்றவர்களின் பிழைகளோடு ஒப்பிட்டுப் பார்க்கும்போது பெரிய ஒற்றுமை தோன்றுகிறது. இதற்குக் காரணம் அணுகுமுறைகளின் ஒற்றுமையே. ஆனால் முதல்மொழியாகக் கற்கின்றவர்கள் பெறும் அறிவும் இரண்டாம் மொழியாக பயில்கின்றவர்கள் பெறும் அறிவும் வேறுபடுவதற்கு முக்கியமான காரணங்கள் சூழல், அவர்களின் ஓர்தல் முதிர்ச்சி, போன்ற பல.

குழந்தை தன் தாய்மொழியைக் கற்கும்போது அதற்குக் கிடைக்கின்ற மொழிப் புகுவளவு அதிகம். காரணம் அது இயற்கையான சூழ்நிலையில் கற்கின்றது. எனவே அங்கு ஒரு படியமைப்பை (gradation) எதிர்பார்க்க முடியாது. இந்நிலையில் அவர்கள் செய்கின்ற பிழைகளைப் பார்க்கும்போது அவர்கள் தங்களுக்குள் உருவாக்கிக் கொள்கின்ற விதிகளும் அதன் செயற்பாடும் தெரிகின்றது. ஆனால் மொழி சூழ்நிலையில் தனக்குக் கிடைத்த வாக்கியங்களைக் குழந்தை திருப்பித் திருப்பிச் சொல்வதால் கற்கப்படுவதில்லை. அதனால் இப்பிழைகளும் இவ்வாறு கற்கப்படுவதால் செய்யப்படுவதில்லை. காரணம் குழந்தைக்கு மாதிரியாகக் கிடைக்கின்ற வாக்கியம் சரியான வாக்கியம் தானே! அதாவது தூண்டலாகக் கிடைப்பது நல்ல வாக்கியமாக இருக்கும்போது துலங்கல் பிழை வாக்கியமாக எப்படி அமையும்? எனவே, குழந்தைகள் மொழி கற்பது புறநடத்தைக் கோட்பாட்டின், தூண்டல்-துலங்கல் வழியினால் அல்ல என்பது விளங்கும்.

ஆனால் இரண்டாம் மொழியாகப் பயில்பவர்களின் நிலை வேறானது. இங்கு ஆசிரியர் பெரும் பங்கு வகிக்கிறார். ஆசிரியர் பயில்மொழியின் அமைப்பிற்கு ஏற்றவாறு அதைப் படியமைப்பு செய்து பயில்தலுக்குத் துணை நிற்கிறார். இவ்வாறு படியமைப்பு செய்த நிலையிலும் மாணவர்கள் பிழை செய்வதும் அப்பிழைகள் தாய்மொழி கற்கும் குழந்தைகளின் பிழைகளை ஒத்திருப்பதும், அவைகளின் ஒழுங்கும், கற்றல் பயில்தலின் அணுகுமுறைகளைக் காட்டுகின்றன.

அடுத்ததாக உறழ்வு ஆய்வு. உறழ்வு ஆய்விற்கும் பிழை ஆய்விற்கும் முக்கியமான சில வேறுபாடுகள் இருக்கின்றன.

உறழ்வு ஆய்வு, தாய்மொழியையும் பயில்மொழியையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு பிழைக்குச் செல்கின்றது. ஆனால் பிழை ஆய்வு மாணவன் செய்கின்ற பிழைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு பயில்மொழியை அணுகுகின்றது.

இரண்டாவதாக, உறழ்வு ஆய்வு தாய்மொழி இடையீட்டை மொழிப்பிழைகளின் காரணமாகக் கொள்கின்றது. பிழை ஆய்வு மாணவரின் பயில்மொழி வளர்ச்சிக்கும் அவன் தனக்குள் ஏற்படுத்திக் கொள்கின்ற அணுகுமுறைகளுக்கும் முக்கியத்துவம் கொடுக்கின்றது.

பிழை ஆய்வு பிழைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு காரணங்களை ஆராய்வதால், ஏன் மொழியமைப்பின் சில பகுதிகள் எளிதாகவும் சில சிக்கல் நிறைந்ததாகவும் இருக்கின்றது என்பதை எடுத்துச் சொல்ல வேண்டும். உறழ்வு ஆய்வு தன் முடிவால் வருகின்ற சிக்கல் - எளிய பகுதிகள்ின் அடிப்படையிலேயே பிழைகளுக்குக் காரணம் கற்பிக்க முயல்கின்றது.

பிழை ஆய்வில் பிழைகளுக்கு முக்கியத்துவம் கொடுப்பதைவிட மாணவன் கற்றுக் கொண்டிருக்கின்ற மொழியளவைப் பல நிலைகளாக்கி ஆராய வேண்டும் என்கிறார்கள். அதாவது மாணவனின் வளர்மொழியைத்தான் ஆய்வுக்கு எடுத்துக் கொள்ள வேண்டும். இவ்வாறு பிழை ஆய்வும் பலப்பல மாற்றங்களுக்குள்ளாகி வருகின்றதை அதன் பெயர் மாற்றத்திலிருந்து அறிந்து கொள்ளலாம். பிழை ஆய்வு, தனி நபர் கிளை மொழிகள் (Idio-syncratic Dialects), வளர்மொழி (Interlanguage), குறிக்கோள் நெருங்கு முறைகள் (Approximative Systems), இடைமாறுபாட்டு மொழித்திறன் (Transitional Competence) போன்ற பல பெயர்கள் எழுந்திருக்கின்றன. அதோடு பிழை ஆய்வுத் துறையும் விரிவடைந்திருக்கின்றது.

3.1. தவறும் பிழையும்

பிழை ஆய்வின் முக்கியத்துவம் உணரப்பட்டு விட்ட இந்நிலையில் மொழியமைப்பில் மாணவர்கள் செய்கின்ற வழுக்களைத் 'தவறுகள்' என்றும் 'பிழைகள்' என்றும் இரண்டாகப் பிரித்துக் கொள்ளலாம்.

மாணவர் ஒருவரின் பேச்சிலோ எழுத்திலோ சில வழுக்கள் ஒழுங்கில்லாமலிருக்கும். ஒரே சொல் அல்லது அமைப்பு சில இடங்களில் சரியாகவும் சில இடங்களில் தவறாகவும் அமையலாம். எனவே, ஒழுங்கற்றவைகளைத் 'தவறுகள்' என்றும் ஒழுங்கான வழுக்களைப் 'பிழைகள்' என்றும் பிரித்துக் கொள்ளலாம். சான்றாக,

'பாதை' என்ற சொல்லை 'பதை' என ஓர் இடத்திலும் 'பாதை' என மற்றோர் இடத்திலும் எழுதியிருப்பின் அதைத் தவறு எனக் கொள்ளலாம்; பிழை எனக் கொள்ள முடியாது. ஒரே தவறு பல தடவைகள் அல்லது ஒரே மாதிரியான தவறுகள் ஒழுங்காகச் செய்யப்படும்போது அதைப் பிழை எனக் கூறலாம். சான்றாக,

'ஏறு' எனும் சொல்லை 'எறு' என எல்லா இடங்களிலும் எழுதினாலோ அல்லது 'ஏ' வருகின்ற இடங்களிலெல்லாம் குறிலாக எழுதினாலோ அதைப் பிழை எனக் கொண்டு அதற்குரிய காரணங்களைக் கண்டு பிடிக்கலாம்.

தவறுகளை மொழிச் செயல் (Performance) வழுக்கள் என்றும் பிழைகளை மொழித்திறன் வழுக்கள் என்றும் கூறலாம். தவறுகளுக்குப் பயில்பவருடைய ஞாபகமறதி, உடல் களைப்பு, மனநிலை, மனப்பான்மை போன்ற பல காரணங்களாகின்றன. ஆகவே, ஞாபக மறதி போன்ற காரணங்களால் ஏற்படுகின்ற மொழிச் செயல் தவறுகளை மொழித்திறன் வளர்ச்சியால் ஏற்படுகின்ற பிழைகளிலிருந்து வேறுபடுத்த வேண்டியது மிகமிகத் தேவை. தவறுகள் மொழி பயில் செயற்பாட்டிற்கு எவ்விதத்திலும் உதவா. எனவே அதை

விட்டுவிடலாம். ஆயினும் எது பிழை எது தவறு எனக் கண்டுகொள்வது கடினமானது. அது ஆய்வாளரின்/ஆசிரியரின் திறமையைப் பொறுத்தது.

3.2. முதல் மொழி இரண்டாம் மொழிப் பிழைகள்

பிழை ஆய்வில் முதல்மொழியில் குழந்தைகள் செய்கின்ற பிழைகளையும் இரண்டாம் மொழி பயில்பவர்கள் செய்கின்ற பிழைகளையும் ஆராய வேண்டியது அவசியம். அது கற்பிக்கும் முறைகளின் வளர்ச்சிக்கும் கோட்பாடுகளின் வளர்ச்சிக்கும் பெரிதும் துணை செய்யும். இவ்விரு குழுவினரின் பிழைகளை ஒப்பிட்டுப் பார்க்கவும் இது மிக மிகத் தேவையாகும்.

3.2.1 முதல் மொழிப் பிழைகள்

குழந்தைகளின் முதல்மொழிப் பிழைகளை ஆராய வேண்டுமானால் அவர்கள் மொழி கற்கின்ற முறையைப் பற்றிய கோட்பாடுகளைத் தெரிந்து கொள்வது மிகத் தேவையாகும். குழந்தைகள் தங்களின் மற்ற பழக்க வழக்கங்களைப் போலவே மொழியையும் வழக்கப்படுத்திக் கொள்கிறார்கள். அதாவது, திருப்பித் திருப்பிச் சொல்லியும், ஆக்க நிலையுறுத்தல்களாலும்(Conditioning) மொழி கற்கிறார்கள் என்பது கேட்டுப் பேசல் வழக்கக் கோட்பாட்டின் கருத்து. இக் கோட்பாடு போதாதது; குறைபாடானது என்பது ஓர்தல் விதிபயில் கோட்பாட்டின் கருத்து. குழந்தைகள் மொழி கற்பது ஓர் உருவாக்கம். அவர்களில் மொழி கற்கத் துணை செய்யும் ஒரு பொறியமைப்பு அமைந்திருக்கின்றது. பயில் மொழியின் ஒலியனியல், இலக்கணம், சொல் ஆகிய அமைப்புக்களை நினைவு நிலையில் (Conscious) படித்துப் பிரித்துப் பார்த்து ஒழுங்கமைத்துக் கொள்வதாகும். இக்கோட்பாடு பயில்மொழியின் அமைப்பைப் புரிந்து கொள்வதையே முதன்மையாக்குகின்றது. பின்னரே மொழியைப் பயன்படுத்துதல் முக்கியத்துவம் பெறுகின்றது.

இவ்விரண்டாவது கோட்பாட்டின் அடிப்படையில் எழுந்ததே பிழை ஆய்வு. குழந்தைகள் உருவாக்கிக் கொள்கின்ற வாக்கியங்களும் உருபன் அமைப்பும் பெரி

யவீர்களின் மொழியில் வருவதில்லை. அதாவது, குழந்தை மொழி கற்கும் ஒரு நிலையோடு பெரியவர் களின் ஒரு நிலையை ஒப்பிட்டுப் பார்க்கும்போது குழந் தைகளின் மொழித்திறன் தெரியும். அதோடு மொழித் திறன் வளர்ச்சியும் அதன் ஓர்தல் திறன் வளர்ச்சியும் தெரியும்.

வெவ்வேறு நிலைகளில் குழந்தை தான் செய் கின்ற பிழைகளைத் திருத்திக் கொள்கின்றது. அவ் வாறு அது செய்கின்ற பிழைகளிலும் இருக்கின்ற ஒழுங்கு அக் குழந்தை தனக்குத் தானே உருவாக்கிக் கொள்கின்ற விதிகளையும் குழந்தையின் அணுகுமுறை களையும் காட்டுகின்றது.

பிழைகள் ஒரு மொழியை இரண்டாம் மொழி யாகக் கற்கும்போது மட்டுமன்று முதல் மொழியாகக் கற்கும்போது கூடச் செய்யப்படலாம். தாய்மொழி யாகக் கொண்டவர்கள் செய்கின்ற வழுக்களைப் பிழை கள் எனக் கொள்வது கடினம். காரணம் சில நேரங் களில் அது தவறு என அவர்களுக்குத் தெரிந்திருப்ப தோடு அதைத் திருத்திக் கொள்கின்ற முறையும் அவர் களுக்குத் தெரிந்திருக்கும். இந் நிலையில் அதைத் தவறாகவோ, விடப்பட்ட ஒன்றாகவோ எடுத்துக் கொண்டு மறந்துவிடலாம். தாய்மொழியாகப் பேசு கிறவர்கள் தங்கள் பேச்சில் அல்லது எழுத்தில் சில நேரங்களில் முழுமையற்ற வாக்கியங்களையோ சொற் களையோ பயன்படுத்துவதுண்டு. அவற்றின்பொருள் கேட்பவருக்கு/படிப்பவருக்குத் தெளிவாகப் புரியும். அது அம்மொழியைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டிருப்ப தன் பயன். சான்றாக,

''நான் அவனோடு பேச நினைத்தேன்.............. நினைத்து என்ன பயன்?.................அது.........தலை விதி ....ஆனால்......பாருங்கள்......... நேற்று........ போனபோது கூட.................அந்த நேரத்தில்தான் அவன் வந்தான்..........என் மனைவியும் என்னோடு இருந்த........பரவாயில்லை..........பெருமை......போகி றான்........விட்டு விட்டேன்..........வேலையற்ற பயல்.''

இப்பேச்சில், சில வாக்கியங்கள் கோர்வையாக இல்லை; முற்றுப்பெறவில்லை; பிழையாக இருக்கின்றன. இருப்பினும் இவற்றைத் தொகுத்துப் பிழை ஆய்வு செய்வது சிறப்பல்ல. இவையெல்லாம் பேச்சில் தோன்றுகின்ற 'விடுபாடுகள்' (Lapses) (Corder, 1975).

ஆனால் ஒருமொழியை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பவரின் நிலைமை அதுவல்ல. அவர் செய்கின்ற பிழைகள் அவருடைய மொழித் திறனின் அளவு கோலாகவும் அவருடைய மொழியறிவின் தன்மையை - இயல்புகளை எடுத்துக்காட்டுவதாகவும் அமைகின்றன. இப்பிழைகளிலிருந்து அவர் பயில வேண்டியவை மட்டுமின்றி பயிலும் முறையையும் அறிந்து கொள்ளலாம்.

3.2.2. இரண்டாம் மொழிப் பிழைகள்

முதல்மொழி கற்கும்போது குழந்தைகள் செய்கின்ற பிழைகளின் அடிப்படையில் குழந்தைகளின் அணுகுமுறைகளையும் பார்க்கலாம். அதேபோன்று இரண்டாம் மொழி பயில்கின்ற பெரியவர்களின் பிழைகளை ஆராய்வதால் அவர்களின் அணுகுமுறைகளையும் மொழிவளர்ச்சியையும் அறிந்து கொள்ளலாம்.

இவ்விருவரின் பிழைகளையும் ஒப்பிட்டுப்பார்க்கும் போது பிழைகளிலிருக்கும் ஒற்றுமை, அதன் ஒழுங்கு முதலியவைகளின் அடிப்படையில் - குழந்தை முதல் மொழியாகக் கற்க எடுத்துக்கொண்ட அணுகுமுறைகளையே பெரியவர்களும் பயன்படுத்திக் கொள்கின்றார்கள் என்பது தெளிவாகின்றது. அவர்களின் மொழிவளர்ச்சியின் போக்கும் அளவும் வேறு வேறாக இருப்பதற்கு அவர்களின் வயது, மனப்பாங்கு, ஓர்தல் வளர்ச்சி முதலியவை காரணமாகின்றன.

மொழி வளர்ச்சியின் அளவைப்பற்றிச் சொல்லும்போது செலிங்கர் (1972) ஒவ்வொரு நிலையிலும் பயில்மொழியின் வளர்ச்சி அளவை 'வளர் மொழி' (Interlanguage) என்று அழைக்கின்றார். அதேபோன்று கற்பவர்கள் ஒரு நிலையில் செய்த பிழையை மனதில் புதைத்து

நீண்டகால அளவிற்குப் பின்னரும் செய்வதாக இருந்தால் அதை புதைபடிவமாகிவிட்ட பிழை (Fossilized Errors) என்றும் கூறுகின்றார்.

இந்நூலின் நான்காவது அத்தியாயத்தில் தமிழை இரண்டாம் மொழியாகப் பயில்பவர்களின் பிழைகளும் ஐந்தாவது அத்தியாயத்தில் அதன் விளைவாக எழுந்த கோட்பாட்டு மாற்றங்களும் கொடுக்கப்பட்டுள்ளன.

ஆக, முதல்மொழியாகக் கற்கின்ற குழந்தைகள் செய்கின்ற பிழைகளும் இரண்டாம் மொழியாகக் கற்கின்ற பெரியவர்கள் செய்கின்ற பிழைகளும் அவர்களின் மொழித் திறனின் வளர்ச்சியையும் மொழியறிவின் இயல்பையும் விளக்குகின்றன. மேலும் அவர்களுக்குத் தேவையான மறு பயிற்சியையும் இதிலிருந்து அறிந்து கொள்ளலாம்.

3.3 தனியொருவர் பிழையும் குழுப்பிழையும்

பிழை ஆய்வு செய்யும்போது சில கற்பிதங்களை நாம் ஏற்படுத்திக்கொண்டு ஆரம்பிப்பது நல்லது. அது பிழைகளைத் தொகுப்பதற்கும் வகுப்பதற்கும் விளக்குவதற்கும் பெரிதும் துணை 'செய்யும்.

மாணவர்களின் பிழைகளைத் தொகுக்கும்போது சில மாணவர்களின் பிழைகள் ஒன்றுபோல் அமைவதுண்டு. சான்றாக,

சிலர் இரண்டாம் வேற்றுமை உருபு சேர்க்க வேண்டிய இடங்களில் நான்காம் வேற்றுமை உருபைச் சேர்த்து எழுதுகிறார்கள் எனக் கொள்வோம். தனித்தனியாக ஒவ்வொரு மாணவரின் பிழையாக ஆராய்ந்து காரணம் கற்பிப்பதற்குப் பதில் இப்போது அது ஒரு குழு செய்கின்ற பிழை என அறிந்து

கொள்ளலாம். அந்த 'சிலர்' யார் எனப் பார்க்கும் போது அவர்களின் தாய்மொழி இந்தியாக இருக் கும் (ஆரிய மொழிக் குடும்பத்தைச் சேர்ந்த மற்ற மொழிகளைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்களும் இப்பிழையைச் செய்வதுண்டு). இப்பிழைக்குக் கார ணமாக இந்தியின் வேற்றுமை அமைப்பையே கொள் ளலாம். இந்தியில் இரண்டாம் வேற்றுமைக்கும் நான்காம் வேற்றுமைக்கும் ஒரே உருபு பயன்படுத்தப் படுவதால் தமிழில் இரண்டாம் வேற்றுமை வரு மிடத்து அவர்கள் நான்காம் வேற்றுமையைப் பயன் படுத்திக் கொள்கிறார்கள்; நான்காம் வேற்றுமை யுருபைப் பொது உருபாகக் கொண்டு.

இவ்வாறு தொகுக்கும்போது பிழை செய்த மாணவர்கள் ஒரே தாய்மொழியைக் கொண்டவர் களாக இருந்தால் அதை ஒரு வகையாகவும், தனித் தனித் தாய்மொழிகளைக் கொண்டவர்களாக இருந்து குழுவாகப் பிழை செய்தால் அதை ஒரு வகையாக வும் பல மொழிகள் அறிந்த ஒரு குழு — சான்றாக இந்தி அறிந்த கன்னடம், தெலுங்கு மாணவர்கள்— ஒரே மாதிரியான பிழை செய்திருந்தால் அதை ஒரு வகையாகவும் பிரித்துக் கொள்ளலாம்.

தனியொரு மாணவன் செய்கின்ற பிழை சில நேரங்களில் அவனுடைய தனிக் குறையாக இருக்கலாம். அதைக் குழுவின் அல்லது ஒரே மொழியைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்களின் பிழையாக ஏற்றுக் கொள்ள முடியாது. எனவே தனி மாணவரின் பிழை என்றும் குழுப்பிழை என்றும் தனித்தனியாகக் கொள்வது நலம். அப்போது தான் பாட அமைப்பின் நிறைகுறைகள் தெளிவாகும். பொதுவாக, பாடத்திட்டமும் பாட அமைப்பும்— பாடமும் எழுதப்படும்போது ஒரே மொழியைத் தாய் மொழியாகக் கொண்டவர்களை மனதில் வைத்துத் தான் எழுதப்படுகின்றது. அதாவது ஒரு வகுப்பில் நான்கைந்து மொழி பேசுகின்ற மாணவர்கள் இருப்பினும் அவர்களுக்குக் கொடுக்கப்படுகின்ற பாடங் கள் ஒரேமாதிரியானவைகளாகத்தான் இருக்கும். ஒவ் வொரு மொழி பேசுகின்றவர்களின் பிரச்சினைகள்

வேறுவேறாக இருப்பினும் அதை ஆசிரியர் வகுப்பில் கவனித்துக்கொள்வார் என்ற எண்ணத்தில் அவைகளுக்குப் பாடத்தில் முக்கியத்துவம் கொடுக்கப்படுவதில்லை.

தெலுங்கு மொழி பேசுகிறவர்களுக்கு, இந்தி மொழி பேசுகிறவர்களுக்கு, அஸாமி பேசுகிறவர்களுக்கு எனத் தனித்தனிப் பாட நூல்கள் இருப்பின் சிறப்பு. ஆனால் செயலளவில் அது முடியாத ஒன்று. எனவே பாடநூல் ஒன்றாக இருப்பினும் துணைப்பாட நூல்கள் தனித்தனியாக ஒவ்வொரு மொழி பேசுபவருக்கும் இருப்பது நல்லது.

செய்கின்ற பிழைகளில் தாய்மொழிக்கும் ஒரு சிறப்பிடம் இருப்பதால் தாய்மொழியடிப்படையில் பிரிக்கப்படும் ஒவ்வொரு பிரிவினரிடமும் தனித்தனியாகக் கவனம் செலுத்தவேண்டியது தேவையாகும். ஒரே மொழியைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்கள் செய்கின்ற ஒழுங்கான ஒரே மாதிரியான பிழைகள் இதையே காட்டுகின்றன.

ஆக, தனித்தனி மாணவர்களின் பிழைகளை ஆராய்வதோடு, அம்மாணவர்களின் பிழைகளில் பொதுமை இருப்பின் அதைக் குழுவின் பிழை எனக் கொண்டு ஆராய வேண்டும்.

3.4 பிழை ஆய்வும் அதன் பயனும்

பிழை ஆய்வு தேவையா? அதனால் உண்டாகும் பயன் என்று பல தொடர்புள்ள கேள்விகள் கேட்கப்படுகின்றன. அதன் பயன் முன்னரே ஆங்காங்கு சொல்லப்பட்டிருப்பினும் இங்கு அதை வரிசைப் படுத்தலாம்.

1. பிழை ஆய்வின் முடிவு பொதுவாக ஒரு மனிதனின் குறைபாட்டை — ஒரு குறிப்பிட்ட மொழி அமைப்பில் அவனுக்கு ஏற்பட்டிருக்கும் சிக்கலை—விளக்க உதவுகின்றது. அச்சிக்கல்களைப் போக்குவதற்குத்

திருப்பிக் கற்பித்துத் தெளிவாக்க மீறு பயிற்சிக்கும், அப்பயிற்சிக்குத் தேவையான பாடங்களைத் தயார். செய்யவும் உதவு கின்றது.

2. ஒரு மொழி கற்கும்போது காலக் கட்டத்தின் ஒரு குறிப்பிட்ட நிலையில் குறிப்பிட்ட அமைப்பு கடினமாகத் தோன் றுவதுண்டு. அவ்வேளையில் அவ்வமைப் பைப் புரிந்து கொள்ளத் தேவையான பயிற்சி கொடுக்கப்படுகின்றது.

3. பாடங்களை வரிசைப்படுத்திய முறை சரி யானதா அல்லது மாற்றம் செய்யப்பட வேண்டியதா? என்ற கேள்விக்குப் பதிலைப் பிழை ஆய்வின் முடிவிலிருந்து அறிந்து கொள்ளலாம். அதற்கேற்றவாறு பின்னர் பாடங்களை ஒழுங்கு படுத்திக் கொள்ளலாம்.

எடுத்துக்காட்டாக, 'என்று' எனும் சொல். இச் சொல் கூட்டுவாக்கிய அமைப்பிற்குக் காரணமாக அமைகின்றது எனினும் சிறு வாக்கிய அமைப்புக் களைக் கற்பிக்கும்போதே இதையும் கற்பித்து விடலாம் என்பது பிழை ஆய்வின் முடிவில் தெரி கின்றது. 'என்று' கூட்டு வாக்கியத்தின் பகு தியாக அமைந்திருக்கின்றதே என்று எண்ணி விட்டுவிட்டால் மாணவர்கள் 'நான் வருகிறேன், அப்படிச் சொன்னார்' (நான் வருகிறேன் என்று சொன்னார்) போன்ற பிழையான வாக்கியங் களை எழுதுவதைக் காணலாம். எனவே 'என்று' எனும் சொல்லை முன்னரே கற்பித்து விடுவது நல்லது.

4. ஒரு குறிப்பிட்ட நிலையில் — மொழி கற்கும் நிலையில் — செய்திப் பரிமாற் றத்திற்கு எவ்வெவ்வமைப்புக்கள் தேவை யாகின்றன என்பதை அறிந்துகொள்ள உதவுகின்றது.

5. சில மொழியமைப்புக்கள் பாடத்திட்டத்தில் இல்லாமலிருக்கலாம். ஆனுல் செய்திப்பரிமாற்றத்திற்குத் தேவையானவை எவை? விட்டுப்போயிருப்பவை எவை? என்பதை விளக்குகின்றது.

6. பாடத்திட்டத்தின் போதாமை அல்லது நிறைகுறைகள் எவை என்பதைப் புரிந்து கொள்ள உதவுகின்றது.

7. மாணவனின் மொழியறிவு நிலையைப் புரிந்து கொள்ளவும், அவன் மொழியறிவு பாதிக்கக் காரணமாக இருப்பவை எவை என்பதைப் புரிந்து கொள்ளவும் அவற்றிற்கான பயிற்சிகளை அல்லது மாற்றுப் பாடங்களைத் தயாரிக்கவும் உதவுகின்றது.

8. வெவ்வேறான தாய்மொழியைக் கொண்டவர்கள் செய்கின்ற ஒரே வகையான பிழைகள் பாடத்தைத் திருத்தியமைக்கப் பயன்படுகின்றன.

9. தாய்மொழி இடையீட்டின் அளவை கணக்கிட உதவுகின்றது.

10. பயிற்று மொழி அல்லது மாணவர்கள் அறிந்து கொண்டிருக்கின்ற இன்னொரு மொழியின் இடையீடு எந்த அளவு இருக்கின்றது என்பதை உணரவும் உதவுகின்றது.

11. மொழி கற்க/பயில மாணவர்கள் எடுத்துக் கொள்கின்ற அணுகுமுறைகள், செயற்பாடுகள், உத்திகள் முதலியவற்றை அறிந்து கொள்ளலாம்.

12. மொழி கற்கும்/பயிலும் முயற்சியில் எந்த அளவு மாணவர்கள் ஈடுபட்டிருக்கின்றார்கள் என்பது விளங்கும்.

13: ஆசிரியரே அப்பிழை ஆய்வு செய்வதாக இருந்தால் இன்னும் சிறப்பு. அவர் கற்பித்ததில் எந்தப் பகுதியில் பிழை இருக்கின்றது எனப் பார்த்து, அப் பகுதியில் தன்னுடைய கற்பித்தல் உத்தியை மாற்றி அதிகக் கவனம் செலுத்தலாம்.

14. தேர்வு முறைகளை மாற்றியமைக்கவும் பிழை ஆய்வு பெரிதும் துணை செய்கின்றது.

3.5 தரவு

பிழைகளைத் தொகுக்க என்னென்ன செய்ய வேண்டும்? எம்மாதிரியான பிழைகள் ஆராய்ச்சிக்கு ஏற்றவை என்பவை மிக முக்கியமானவை. இவைகளின் அடிப்படையில்தான் கற்றலின்/கற்பித்தலின் கோட்பாட்டு மாற்றங்களோ, மறுபயிற்சிக்குத் தேவையான பாடங்களோ அமைகின்றன.

பிழைகளின் ஆய்வில் நான்கு முக்கியமான நிலைகள் இருக்கின்றன. அவையாவன,

1. தொகுத்தல் (Collection of Errors)
2. வகுத்தல் (Classification of Errors)
3. பிழை விளக்கம் (Description of Errors)
4. பிழைக்கான காரணங்கள் (Source of the Errors)

3.5.1 தொகுத்தல்

பிழைகளைத் தொகுக்கும்போது மிகுந்த கவனம் தேவைப்படுகின்றது. எடுக்கப்பட்ட வழு, தவறா அல்லது பிழையா, தனியொருவர் பிழையா அல்லது குழுப்பிழையா போன்ற பல கூறுகளை மனதிலிருத்திக்கொண்டு தொகுத்தலை ஆரம்பிக்க வேண்டும்.

அடுத்ததாக எங்கிருந்து — எவைகளிலிருந்து பிழைகளைத் தெரிந்தெடுக்க வேண்டும்? மாணவ னின் கட்டுரைகளில் குறிப்பு கொடுத்து எழுதப்பட்ட கட்டுரைக்கும் (Guided Composition) தானே எழுதப்பட்ட கட்டுரைக்கும் உள்ள வேறுபாட்டை உணர்ந்து கொள்ளவேண்டும். முதல் வகையில் மாணவனின் மொழிநடையும், மொழியறிவும் குறிப்புக்களால் கட்டுப்படுத்தப்படுவதால் முடிந்த அளவு பிழைகளைத் தொகுக்கும்போது இம்மாதிரி யான எழுத்தாக்கங்களைச் சேர்த்துக் கொள்ளாதிருத் தல் வேண்டும்.

அடுத்து தேர்வுத்தாள்கள். இவைகள் பிழை களைத் தொகுக்கப் பெரிதும் பயன்படுகின்றன. அவைகளில் மனப்பாடம் செய்யப்பட்டு எழுதப் பட்ட கட்டுரைகள், குறிப்புக்கள் சிறு பதில்கள் போன்றவைகளை விட்டுவிடலாம். சொந்தமாக எழுதப்பட்ட விடைகள்/பதில்கள் சிறப்பானவை.

எப்போது எழுதப்பட்டது என்பதும் முக்கியத் துவம் வாய்ந்ததாகும். எடுத்துக்காட்டாக, பாடம் முடிந்த வகுப்பில் கட்டுரை அதே தலைப்பில் எழுதப் பட்டால் ஆசிரியர் கற்றுத்தந்தவை அப்படியே இடம்பெற வாய்ப்புண்டு. அவ்வாறு இடம்பெறு மானால் அதில் பிழைகள் குறைவாக இருக்கும் என்பதோடு பிழைகளும் சிறப்பாக அமையா. எனவே இம்மாதிரியாகக் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட நிலைகளில் எழுதப்பட்ட கட்டுரைகளைத் தவிர்க்க வேண்டும்.

பிழைகளைத் தொகுக்கும்போது நோட்டுப் புத்தகத்தில் எழுதாமல் அட்டைகளில் எழுதிக் கொள்தல் நல்லது. இதனால் சில பயன்கள் உண்டு. சிறப்பாக,

1. பிழைகள் ஏராளமாக வரும்போது சேர்த்து வைத்துக்கொண்டு பின்னர் வகுத்துக் கொள்வது எளிது. சான்றாக, எழுத்துப் பிழைகளுக்கென 10 பக்கங்கள் விட்டி ருந்து பின்னர் அது போதாமற்போகும் போது வேறு ஒரு புத்தகத்தை எடுக்க

வேண்டியது வரும். கார்டுகளில் எழுது வது இப்பிரச்சினையைத் தீர்க்கும்.

2. பிழைகளைப் பிரித்தெடுப்பதற்கும், ஒரே மாதிரியான பிழைகளாக இருந்தால் தனி யாகச் சேர்த்து வைத்துக் கொள்ளவும் ஒரே பிழை இரண்டாவது தடவையாக எழுதப்பட்டிருந்தால் நீக்கிக் கொள் வதற்கும் வசதியாக இருக்கும்.

3. பிழைகளின் எண்ணிக்கையைக் கண்டு பிடிக்க — பிழைகளைச் சேர்த்து வைத்துக் கொள்ள பெரிதும் பயன்படும்.

தனித்தனி மாணவர்களின் பிழைகளை ஆரா யும் வண்ணமிருந்து ஒவ்வொரு மாணவனுக்கும் தனித்தனியாக அட்டைகள் சேர்ப்பதாக இருப்பின், அம்மாணவரின் வயது, பால், தாய்மொழி, பயிற்று மொழி, வகுப்பு, கிராமவாசியா நகரவாசியா, அவர் அறிந்திருக்கும் பிற மொழிகள் போன்ற தேவையான குறிப்புகள் எல்லாவற்றையும் எழுதிவைத்துக் கொள்ள வேண்டும். அவர் செய்கின்ற பிழைக் கும், மேற் கூறியவற்றிற்கும் நெருங்கிய தொடர்பு இருக்கின்றது.

தனித்தனி அட்டைகள் எழுதும்போது முதல் அட்டையைக் கீழ்க்கண்டவாறு வைத்துக் கொள்ள லாம்.

மாணவரின் பெயர்	:
வயது	:
பால்	:
தாய்மொழி	:
பயிற்று மொழி	:
அறிந்திருக்கின்ற பிறமொழிகள்	:
மொழி கற்கின்ற நிலை (தொடக்கம், இடைநிலை முதுநிலை போன்றவை)	:

மாணவனின் எழுத்தாக்கங்களைத் திருத்திப் பிழைகளைத் தொகுக்கும்போது பிழை செய்யப்பட்டிருக்கின்ற முழுவாக்கியத்தையும் எழுதிக் கொள்ள வேண்டும். அதோடு சரியான வாக்கியத்தையும் — திருத்தப்பட்ட வாக்கியத்தையும் எழுதி எடுத்துக் கொள்ள வேண்டும். பிழைகளின் எண்ணிக்கையையும் எடுத்து வைத்துக்கொண்டால் முதுநிலைகளில் அதன் அளவு, மொழித்திறன் வளர்ச்சி இவைகளை அறிந்துகொள்ள உதவும்.

பிழைகள் வெளிப்படையாகவோ மறைமுகமாகவோ இருக்கலாம். சான்றாக, மொழியமைப்பில் சரியாக இருந்து பொருள் வேறுபாடு இருப்பினும் மாணவன் சொல்ல வந்த கருத்து அதில் தெளிவாக வில்லை என்றால் அதை மறைமுகப்பிழை எனக் கொள்ளலாம்.

'மதுரை தஞ்சாவூரைவிடப் பெரியது இல்லை' என்ற வாக்கியம் வாக்கிய அமைப்பில் நூறு விழுக்காடு சரியானதே. ஆனால் மாணவன் எழுத நினைத்ததும் உண்மையும் வேறாகும்.

'தஞ்சாவூர் மதுரையைவிடப் பெரியது இல்லை' என்பதே அவன் எழுத நினைத்த வாக்கியம். இதை எவ்வாறு அறிந்து கொள்வது? ஐயம் ஏற்படுகின்ற வாக்கியங்களின் சரியான வாக்கியத்தை ஆசிரியரே எழுதிக் கொள்ளலாம். அல்லது குறிப்பிட்ட மாணவரையே அழைத்து அவர் எழுத நினைத்த பொருளைக் கொடுக்கும்படிச் சொல்லி அதை எழுதிக்கொள்ளலாம்.

3.5.2 வகுத்தலும் பிழை விளக்கமும்

பிழைகளை வகுப்பது மிகச் சிரமமான வேலை. அவைகளை மொழியமைப்பு நிலைகளின் அடிப்படையில் அல்லது ஏன் பிழை ஏற்படுகின்றது எனும் காரண அடிப்படையில் பிரித்துக் கொள்ளலாம்.

மாணவர்களின் பிழைகளை மொழி அமைப்பின் அடிப்படையில் ஐந்தாகப் பிரிக்கலாம்.

1. எழுத்துப் பிழைகள்
2. உருபனியல் பிழைகள்
3. புணர்ச்சிப் பிழைகள்
4. தொடரியல் பிழைகள்
5. சொற்பிழைகள்

இவற்றின் கீழ் எழுத்துப்பிழை தவிர்த்து மற்ற பிரிவுகளைச் சிறுசிறு பிரிவுகளாகப் பிரித்துக் கொள்ளலாம். சான்றாக

1. பெயர்
2. வினை
3. தன்வினை
4. பிறவினை
5. பெயரடை
6. வினையடை
7. செயப்பாட்டுவினை
8. எண்
9. பால்
10. காலம்
11. பாலெண் இயைபு
12. பெயரெச்சம்
13. வினையெச்சம்

சில பிழைகளை எந்தப் பிரிவில் சேர்ப்பது என்னும் குழப்ப நிலைக்கு ஆளாக நேரலாம். இம்மாதிரியான சூழ்நிலைகளில் அவற்றை இரு பிரிவுகளிலும் சேர்த்துக்கொள்ளலாம். அல்லது ஒரு பிரிவில் சேர்த்துக்கொண்டு மற்ற பிரிவில் அதைப் பற்றிய குறிப்பு ஒன்றும் கொடுக்கலாம். சான்றாக,

ஜயராமன் தன் மகளை வளர்ந்தார்.

இவ்வாக்கியத்தில் தொடரியற் கூறின்படி 'வளர்' எனும் வினை—செயப்படு பொருள் குன்றா வினை—'வளர்த்தார்' என்றே காலவிகுதி சேர்த்துப் பயன் படுத்தப்பட்டிருக்க வேண்டும். இதனால் இது ஒரு தொடரியற் பிழையாகும்.

இதேபோன்று 'வளர்' எனும் வினையடி செயப்படுபொருள் குன்றா வினையாகப் பயன்படுத் தப்படும்போது /—த்த—/ கால விகுதியை எடுத் துக்கொள்ளும் என்பது தெரியாத நிலையில் செய் யப்பட்ட உருபனியற் பிழையாகவும் இதை எடுத்துக் கொள்ளலாம். எனினும் ஒன்றுக்கொன்று தொடர்பு கொண்டிருக்கின்ற காரணத்தால் இதைத் தொடரி யற்பிழையாகக் கொண்டு விளக்குவது சிறப் பாகும்.

3.5.3 காரணங்கள்

காரண அடிப்படையில் பிழைகளை எட்டாகப் பிரிக்கலாம்.

1. ஒப்புமையாக்கம் (Overgeneralization)
2. பயில்மொழி விதிகளைத் தவறாகப் பயன் படுத்தல் (Over extension of Target Language Rule)
3. வளர்மொழி இடையீடு (Inter language Interference)
4. தாய் மொழி இடையீடு
5. இரண்டாம் மொழி இடையீடு(Filter Language Interference)
6. எளிதாக்கல் பிழைகள்
7. சூழல் தூண்டு பிழைகள் (Induced Errors)
8. பயிலாமை

மேற்கூறிய எவற்றிலும் சேர்க்க முடியாத பிழைகளைக் 'குறிப்பிட முடியாதவை' என்ற பிரிவில் வகுத்து வைத்துக் கொள்ளவேண்டும். பின்னர் ஒருவேளை அவைகளை ஆராய்ந்து வகைப் படுத்த முடியும்.

3.5.3.1. ஒப்புமையாக்கம்

''முன்னரே அறிந்திருக்கின்ற அணுகுமுறைகளைப் புதிய சூழ்நிலையில் பயன்படுத்துவதே ஒப்புமையாக்கம். (Jakobovits, 1970: *111*) அதாவது இரண்டாம் மொழி கற்கும்போது ஒரு 'மாதிரியின்' (model) அடிப்படையில் இன்னொரு அமைப்பையும் உருவாக்கிக் கொள்ளும் அணுகுமுறையை ஒப்புமையாக்கம் என்று கூறலாம். இவ்வணுகு முறை குழந்தையாக இருக்கும்போது பயன்படுத்திக் கொண்டதாகும். இவ்வணுகு முறையையே இரண்டாம் மொழி கற்கின்ற பெரியவர்களும் பயன்படுத்துகின்றார்கள் என்பது அவர்களின் பிழைகளைப் பார்க்கும்போது தெரிகின்றது.

மாணவன் ஒருவன் மொழி கற்கின்றபோது சில விதிகளைச் சரியாகப் பயன்படுத்தும் முறையைத் தெரிந்து கொண்டிருப்பான் எனினும் ஒரே அமைப்புள்ள/வடிவமுள்ள வேறு சில சொற்கள்/அமைப்புக்கள் அவ்விதிகளுக்குக் கட்டுப்படாதனவாக இருக்கலாம். இந்த விதி விலக்கை அறிந்து கொள்ளாமல் ஒப்புமையாக்கத்தின் அடிப்படையில் அல்லது பொதுமைப்படுத்துதலின் அடிப்படையில் அவ்விதியைத் தவறாகப் பயன்படுத்துகின்றான். சான்றாக,

எழு — எழுந்தேன் (மாதிரிப்படிவம்)

உழு — உழுந்தேன் — உழுதேன்

அழு — அழுந்தேன் — அழுதேன்

3.5.3.2. பயில்மொழி விதியைத் தவறாகப் பயன்படுத்துதல்

ஒப்புமையாக்கத்தின் அடிப்படையில் நிகழ்ந்த பிழை போன்றே கற்பிக்கப்பட்ட ஒரு விதியின் பயன் தெரிந்திருந்தும் அதைப் பிழையாக மற்ற சொற்களுக்கும்/அமைப்புக்களுக்கும் பயன்படுத்துவது; அதாவது ஒரு விதியை மட்டுமீறிப் பயன்படுத்துவது இப்பிரிவில் வருகின்றது.

இப்பிழைக்கும் ஒப்புமையாக்கப் பிழைக்கும் உள்ள முக்கியமான வேறுபாடு வடிவ ஒற்றுமையால் விதி பொதுமையாக்கப்பட்ட பிழை ஒப்புமையாக்கப் பிழை. இங்கு விதி முழுவதுமாக வேறு ஓர் அமைப்பிற்குப் பயன்படுத்தப்படுகின்றது. சான்றாக,

'மரம்' எனும் சொல்லோடு வேற்றுமை உருபு சேர்க்கும்போது /—த்த்—/ சாரியை தோன்றி 'மரத்தில்' என ஆவது போல்

ஊர்— ஊரத்தில்

மைசூர்— மைசூரத்தில்

மதுரை— மதுரத்தில்

பெங்களூர்—பெங்களூரத்தில்

என மற்றச் சொற்களுக்கும் இச் சாரியை அமைப்புத் தோன்றும் விதி பயன்படுத்துவதால் பிழை நேர்கின்றது

இதையே

மரம்— மரத்தில் (மாதிரிப்படிவம்)

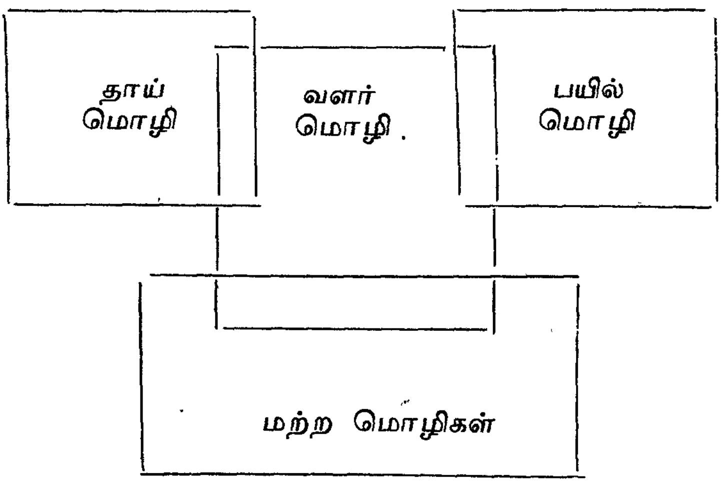
ராசாராம் — ராசாராத்தை என மாற்றியிருந்தால் (/ம்/இல் முடியும் சொல்லென எடுத்து) அது ஒப்புமையாக்கப் பிழையாகும்.

3.5.3.3. வளர்மொழி இடையீடு

ஒவ்வொருவருக்கும் அவரது மூளையில் ஒரு மறை உள அமைப்பு (Latent Phychological Structure) இருக்கின்றது. அது இரண்டாம் மொழி கற்கும்போது பெரிதளவும் பயன்படுகின்றது. இந்த உள அமைப்பு மொழி கற்கத் தேவையான அணுகுமுறைகளைத் தருகின்றது. இதைப் போன்றே மறைமொழியமைப்பும் (Latent Linguistic Structure) மூளையில் இருக்கின்றது என லென்னிபெர்க் (1967) கூறுகின்றார்.

இரண்டாம் மொழி கற்கின்றபோது மாணவன் தான் கற்ற மொழியறிவின் அளவைப் பாராமல் அதைக்கொண்டே பேச/எழுத முயற்சி செய்கின்றான்.

இம்மொழியளவுக்கும் மாணவனுக்குக் கொடுக்கப் பட்ட மொழியளவுக்கும் இடையில் நிச்சயமாக வேறு பாடு இருக்கும். இவ்வாறு மாணவன் பயில்மொழியில் பேச/எழுத முயற்சி செய்கின்றபோது தெரிகின்ற மொழியளவே 'வளர்மொழி' (Interlanguage). இந்த வளர்மொழியை அடிப்படையாகக் கொண்டே இரண் டாம் மொழி கற்றல் ஆராயப் படவேண்டும் என செலிங்கர் (1972) கூறுகின்றார். இம்மொழியளவில் மாணவனின் பயில்மொழி அமைப்புக்களோடு அவ னுடைய தாய்மொழிக் கூறுகளும் அறிந்திருக்கின்ற மற்றமொழிக் கூறுகளும் இருக்கும். இதை வருமாறு குறிக்கலாம்.



இம்மொழியறிவு மாறிக்கொண்டே இருக்கும் தன்மையைக் கொண்டிருப்பதால் இதை இடைமாறு பாட்டு மொழித்திறன் அல்லது இடைமாறுபாட்டுக் கிளைமொழி என அழைப்பது சிறந்தது என கார்டர் (1973) கூறுகின்றார்.

இந்த வளர்மொழியை அடிப்படையாகக் கொண்டே இரண்டாம்/அயல்மொழி கற்றல்/பயில்தல் ஆராயப்பட வேண்டும்.

, மாணவன் ஒரு மொழி கற்கின்றபோது சில நிலைகளில் அவன் செய்கின்ற பிழைகள் மனதில் ஆழ மாகப் பதிந்து புதைபடிவமாகி விடுகின்றது (Fossilized) அந்நிலை பின்னர்கூட மாறுவதில்லை. எவ்வளவு கால அளவு கற்ற போதிலும் அதே பிழையைச் செய்வதைக் காணலாம். சான்றாக, சொல்லின் இடையிலும் கடையிலும் வருகின்ற /உ/க்கள் குற்றியலுகர மாகவே தமிழில் ஒலிக்கப்படுகின்றது. எவ்வளவு பயிற்சி கொடுத்தாலும் இது முற்றியல் உகரமாகவே ஒலிக்கப்படுகின்றது, அது மனதில் பதிந்திருப்பதையே காட்டுகின்றது.

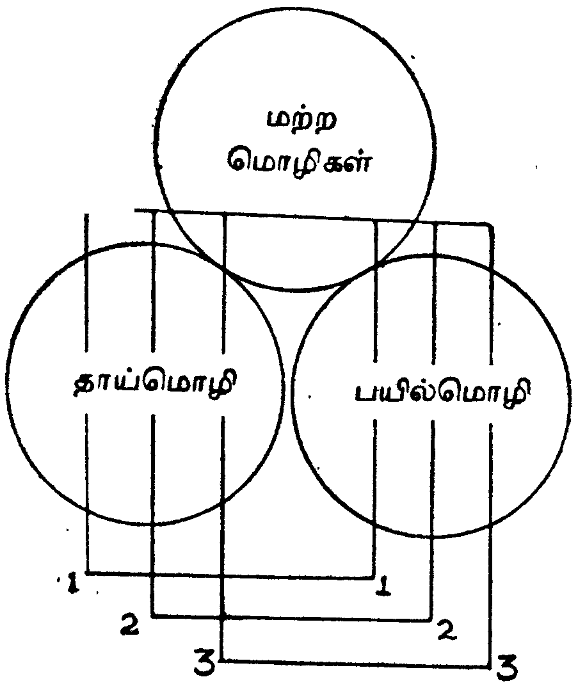
மாணவன் ஒரு மொழி பயில்கின்றபோது அவனுடைய படிப்பின் அளவைப் பல நிலைகளாகப் பிரித்துக் கொள்ளலாம். எடுத்துக்காட்டாக, பத்துமாதப் படிப்பாக இருந்தால் 6 மாதங்கள் அவன் படித்த பிறகு அவன் மொழியறிவு நிலை, 7 மாதங்கள் அவன் படித்த பின்னர், அவன் மொழியறிவு நிலை எனப் பல நிலைகளாகப் பிரித்துக் கொள்ளலாம். இவ்வாறு கால நிலையைப் பிரித்து வைத்துக்கொண்டு பார்க்கும் போது ஒவ்வொரு கால நிலையின் முடிவிலும் அவன் கற்றிருக்கும் மொழியறிவின் அளவே வளர்மொழி.

இவ்வாறு அவன் கற்றிருக்கின்ற அந்த மொழியறிவே சில நேரங்களில் அடுத்து வருகின்ற நிலையில் அவன் கற்பவற்றில் இடையூறு செய்வதுண்டு. இதை வளர்மொழி இடையீடு எனச் சொல்லலாம்.

6 மாதப் படிப்பிற்குப் பின்னர் மாணவன் வாக்கியங்களை உருவாக்கும்போது அந்நிலைக்கென சில பிழைகள் வரலாம். அப்பிழைகள் மனதில் பதிந்து விடுவதுமுண்டு. அவ்வாறு நேர்ந்தால் பின்னர் அவன் மொழியறிவு வளர்ச்சி பெறும் நிலையிலும் அப்பிழைகளைக் காணலாம். அந்த இடையீடு தொடர்ந்து மற்ற நிலை படிப்பிலும் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது.

மேலும், மொழி கற்பது ஓர் உருவாக்க இயல்பாகும் (Creative construction) எனத்

தற்காலக் கற்றல் கோட்பாடுகள் தெளிவாக்கி இருப்பதால் இந்த வளர்மொழிக் கொள்கை அதற்குப் பெரிதும் பயன்படுகின்றது. ஏனெனில் இந்த உருவாக்கச் செயற்பாடு வெளிப்படையாகக் கண்டு கொள்ள முடியாத ஒன்று எனவே அதன் பண்பு களை மாணவனின் வளர்மொழியின் விளக்கத்தை, மாணவன் பெற்ற அல்லது மாணவனுக்குக் கொடுக்கப் பட்ட மொழிப்பாடங்களோடு ஒப்பிட்டுப் பார்த்து அறிந்துகொள்ளலாம். இந்த அமைப்பின் உறவைக் கீழ்க்காணுமாறு அமைக்கலாம்.



ஆக மாணவனின் வளர்மொழியை ஆராய் வதின் மூலம்

1. பயில்தலின் அடுக்கமைப்பையும் (Hierarchy) ஒழுங்கையும் (Sequence)

2. பிழை மாதிரிகளையும்
3. வளர்ச்சி பெறுகின்ற மொழியமைப்பின் கூறுகளையும்
4. மாணவனின் பயன்படுத்துகின்ற மொழியமைப்பின் எண்ண அளவையும் (Frequency) அறிந்து கொள்ளலாம்.

இவ்வளர்மொழி இடையீட்டிற்கு இங்கு புதியதொரு விளக்கமும் கொடுக்கப்படுகின்றது; அதன் பயன் விரிவாக்கப்பட்டிருக்கின்றது.

இரு வழக்கு நிலை (Diglossic) மொழியைப் கற்பிக்கும் போது/பயிலும் போது ஏற்படுகின்ற நிலையை விளக்க இது பெரிதும் பயன்படுகின்றது.

தமிழ் ஒரு இருவழக்கு நிலை மொழி. இவ்விரு வழக்கு நிலையைக் கீழ்க்கண்டவாறு விளக்கலாம். ஒரே சமூகத்தில், அதாவது ஒரு மொழி பேசுகின்ற சமூகத்தில் கிளை மொழிகள் சேர்ந்த ஒரு பேச்சு வழக்கும் (கீழ் வழக்கு), இலக்கியம் சார்ந்த, பள்ளிப் படிப்பால் கற்கப்படுகின்ற எழுத்து வழக்கும் (உயர் வழக்கு) இருப்பின் அதை இரு வழக்கு நிலை எனக் கூறலாம். இவ்விரு வழக்குகளின் பயனும் சில குறிப்பிட்ட சூழலுக்கென கட்டுப்படுத்தப்பட்டிருக்கின்றது. சான்றாக சாதாரணப் பேச்சுக்கு இவ்வெழுத்து வழக்கு பொதுவாகப் பயன்படுத்தப்படுவதில்லை. தமிழை இரண்டாம்/அயல்மொழியாகக் கற்பிக்கின்ற எவரும் இவ்விரு வழக்கு நிலையை மறந்துவிட முடியாது.

முதலில் பேச்சுத் தமிழ் பின்னர் எழுத்துத் தமிழ் என்றோ, முதலில் எழுத்துத் தமிழ் பின்னர் பேச்சுத் தமிழ் என்றோ அல்லது கிடைக்கின்ற கால அளவிற்குத் தகுந்தவாறு ஒரே நேரத்தில் இரு வழக்குகளையுமோ கற்பிக்கலாம். ஆக, ஏதாவது ஒரு நிலையில் இவ்விரு வழக்குகளையும் அறிமுகப்படுத்துவது தேவையாகும். பேச்சுத் தமிழ்

மட்டும் பயின்றவர்க்கு எழுத்துத் தமிழ் புரியாது என்பதுவும் எழுத்துத் தமிழ் படித்தவர்க்கு பேச்சுத் தமிழ் புரியாது என்பதுவும் வெளிப்படை. பேச்சுத் தமிழிலிருந்து எழுத்துத் தமிழுக்கு அல்லது எழுத்துத் தமிழிலிருந்து பேச்சுத் தமிழுக்கு மாறுவதற்குச் சில விதிகளை மட்டும் கற்பித்தால் போதும். (பார்க்க : நடராச பிள்ளை & திருமலை)

பேச்சுத் தமிழைப் பேசவும் வாசிக்கவும் எழுதவும் கற்றுக்கொண்ட பின்னர் எழுத்துத் தமிழ் கற்கும் போது அல்லது எழுத்துத் தமிழ் கற்றுப் பின்னர் பேச்சுத் தமிழ் கற்கும் போது முதலில் கற்ற வழக்கின் இடையீடு இரண்டாவது கற்கும் வழக்கில் இருந்துகொண்டே இருக்கும். இதற்குக் காரணம் முதலில் கற்ற வழக்கு மனதில் ஆழமாகப் பதிந்து விடுவது தான். இவ்விடையீடு மொழியமைப்பின் எல்லா நிலைகளிலும் நடக்கின்றது. இவ்வகையான பயில்மொழியின் வழக்கு இடையீடே வளர்மொழி இடையீடு எனக் குறிக்கப் படுகின்றது. மொழித்திறனின் வளர்ச்சி, இவ்விரு வழக்கு நிலை மொழியைப் பொறுத்தவரை இரு வழக்குகளையும் கற்ற பின்னர்தான் முற்றுப் பெறுகின்றது—முதிர்ச்சியடைகின்றது. வளர்மொழி இடையீட்டிற்குச் சான்றாக,

(அ) ரொம்ப, இருக்குது, இவ, நீங்க, அவங்க போன்ற சொற்களும்

(ஆ) எடம், எறக்கு, எறெ, அறெ, போன்ற ஒலி வேறுபாட்டுச் சொற்களும்

(இ) படிச்சு, பார்த்திட்டு வந்தேன், பார்த்துக்கிட்டிரு, போன்ற உருபனியல் மாறுபாடுகளும் காணலாம்.

இவ்வளர் மொழியைப் பற்றிக் குறிப்பிடும் போது செலிங்கர் ஐந்துவிதமான அணுகுமுறைகள் மாணவரின் மறை உள அமைப்பில் இருப்பதாகக் கூறுகின்றார்.

1. மொழி மாற்றம் (Transfer of language)
2. பயிற்சி மாற்றம் (Transfer of training)
3. இரண்டாம் மொழி பயில்தலின் அணுகுமுறைகள்
4. இரண்டாம் மொழி செய்திப் பரிமாற்ற அணுகுமுறைகள்
5. ஒப்புமையாக்கம்

இவ்வணுகு முறைகள் இரண்டாம் மொழி கற்கும் போது மட்டுமின்றி முதல் மொழி கற்றலில் கூட பயன்படுத்தப்படுகின்றது. இவைகளே ஓர்தல் செயற்பாடுகளாக (Cognitive process) மாணவனின் மறையறிவில் இருக்கின்றன.

3.5.3.4 தாய்மொழி இடையீடு

இரண்டாம்/அயல் மொழி கற்கும் போது மாணவனுடைய முதல் மொழி/தாய்மொழி பெரிதும் இடையீடு செய்கின்றது. மாணவனின் மனத்தில் ஆழமாகப் பதிந்திருக்கின்ற முதல் மொழியை ஆய்விலிருந்து அவ்வளவு எளிதாக நீக்கிவிட முடியாது. தாய்மொழி இடையீடு இருப்பதனால் 'இடையீடு' மற்றும் 'மாற்றம்' இரண்டையும் அடிப்படைகளாக எடுத்துக் கொள்ளலாகாது. முதல் மொழியைக் கற்க மாணவன் பயன்படுத்திய அணுகு முறைகளையும் செயற்பாடுகளையும் அவன் இரண்டாம் மொழி கற்கப் பயன்படுத்தலாம். உறழ்வு ஆய்வு சிறப்பிடம் பெற்றிருந்த போது இடையீடும் மாற்றமும் பயில்தலின் கொள்கைகளாக எடுத்துக் கொள்ளப்பட்டன. ஆனால் பின்னர் உறழ்வு ஆய்வின் கொள்கைகள் ஐயத்திற்கிடமின்றி தவறெனச் சுட்டிக்காட்டப்பட்டதால் அதன் உள்ளாக்கங்களான இடையீடும் மாற்றம் பயில்தலின் கொள்கைகளாக ஏற்றுக் கொள்ளப்படவில்லை.

மொழிக் கற்றலில் தாய்மொழிக்கும் சிறப்பிடம் இருக்கின்றது. ஆனால் மாணவனுக்கு அது இடையீடு செய்வதில்லை; பயில்மொழியின் அமைப்

புகள் செய்திப் பரிமாற்றத்திற்குப் போதாதிருக்கும் போது தாய்மொழி உதவிக்கு வருகின்றது. எங்கெல்லாம் இடைவெளி இருக்கின்றதோ அங்கெல்லாம் தாய்மொழி அமைப்புக்களைப் பயன்படுத்துகின்றான். இவ்வாறு அவன் தாய்மொழி அமைப்புகளை எடுத்துக் கொள்வதால் அங்கும், இடையீடு இருப்பதாகக் கொண்டு அதனால் வருகின்ற பிழைகளைத் தாய்மொழி இடையீட்டுப்பிழைகள் எனக் குறிக்கின்றோம்.

பிழைகளுக்கான எட்டு காரணங்களுள் **தாய்** மொழியும் ஒன்று. தாய்மொழி ஒரு இருவழக்கு நிலை மொழியாக இருந்தால் அதன் இடையீடு வேறுவிதமாக இருக்கும். சான்றாக, தமிழைத் தாய்மொழியாகக் கொண்ட ஒருவர் ஆங்கிலம் கற்பதாகக் கொள்வோம். அவருடைய ஆங்கிலத்திலும் இருவழக்குகளைக் காணலாம். தமிழில் உயர்ந்த நடையை எங்கு பயன்படுத்துகிறாரோ அதே சூழ்நிலை ஆங்கிலத்தில் வரும் போது அங்கு அவர் உயர்ந்த நடையில் — சாதாரண நடையிலிருந்து மாறுபட்ட நடையில் எழுத முயற்சி செய்வார். இதை 'இரு வழக்குப் போக்கு' (Diglossiamania) என்று ரிச்சர்ட்ஸ் (1971) கூறுகிறார்.

எடுத்துக்காட்டாக,

'I told him to get it for me'

எனும் வாக்கியத்திற்கு

'I instructed him to obtain it for me'

என எழுதுவார். இவ்வாக்கியம் ஆங்கிலத்தில் பிழையாக இல்லாவிட்டாலும் இந்நடை மாறுபட்டே காணப்படுகின்றது.

இதைப் போன்றே தமிழ் பயில்மொழியாக இருக்கும் போது தமிழின் இவ்விரு வழக்கு நிலையைப் புரிந்து கொள்ளாத மாணவர்கள்—அவர்களின் தாய் மொழியில் இம்மாதிரியான இரு வழக்கு நிலை இல்லாதிருப்பின்—உயர் நடை

அல்லது எழுத்து வழக்கு பயன்படுத்த வேண்டிய இடங்களில் பேச்சுவழக்கை எழுதும் நிலையைக் காணலாம். தமிழைப் பொறுத்தவரை அவ் வாக்கியங்கள் பிழையாவதில்லை; வழக்கு வேறு பாட்டால் ஏற்றுக் கொள்வதில் தயக்கம் ஏற் படுகின்றது.

3.5.3.5 இரண்டாம் மொழி இடையீடு

தாய்மொழியின் இடையீட்டைப் போலவே மாணவர்கள் அறிந்திருக்கின்ற இன்னொரு மொழி யும் (மற்ற மொழிகளும்) ஆசிரியருக்கும் மாண வருக்கும் பொதுவாக இருக்கின்ற பயிற்று மொழி யும் இடையீடு செய்யலாம்.

மொழி கற்பிக்கும் முறைமைகள் பயிற்று மொழியின் பயனைத் தவிர்க்கும்படிக் கூறியிருப் பினும் சில சூழ்நிலைகளில் ஒரு குறுகிய கால அளவிற்குப் பயன்படுத்தவேண்டியது இருக்கின்றது. அதுவும் மாணவர்கள் பல தாய் மொழியைக் கொண்டவர்களாக இருந்தால் பயிற்று மொழி தேவையாகின்றது.

நேர்முகமுறைமை (Direct method) தாய் மொழியையோ பயிற்று மொழியையோ பயன் படுத்துவதை அறவே தவிர்க்கின்றது. இரு மொழி முறைமை (Bilingual method) தாய் மொழி யையும் தன் பாடத் திட்டத்தில் சேர்த்துக் கொள்கின்றது. கேட்டுப் பேசல் முறைமை (Audio-lingual method) தாய்மொழியை எடுத்துக் கொள்ளா விட்டாலும் பயிற்று மொழியைத்தவிர்க்கவில்லை. சூழ் நிலை பயன்படுத்தக் கட்டாயப்படுத்தினும் பயிற்று மொழிப் பயனைக் குறைப்பது நல்லது.

இப்பயிற்று மொழி அல்லது மாணவர் அறிந் திருக்கின்ற இன்னொரு மொழியும் இடையீடு செய் கின்றது. தாய்மொழி இடையீட்டால் விளைந்த வற்றை தாய்மொழி இடையீட்டுப் பிழை என்றும் இரண்டாம் மொழி இடையீட்டால் விளைந்தவை

களை இரண்டாம் மொழி இடையீட்டுப் பிழைகள் என்றும் குறிப்பிடலாம். இவ்விரண்டாம் மொழி இடையீடே ஆங்கிலத்தில் 'Filter language interference' எனப்படுகின்றது. பிழைக்குக் காரணமாகின்ற மற்ற மொழிகளை 'Base language' என்றும் சொல்வார்கள். (Chandrasekher, 1978.)

இவ்விரண்டாம் மொழி இடையீட்டையும் இரண்டாகப் பிரித்துக்கொள்ளலாம்.

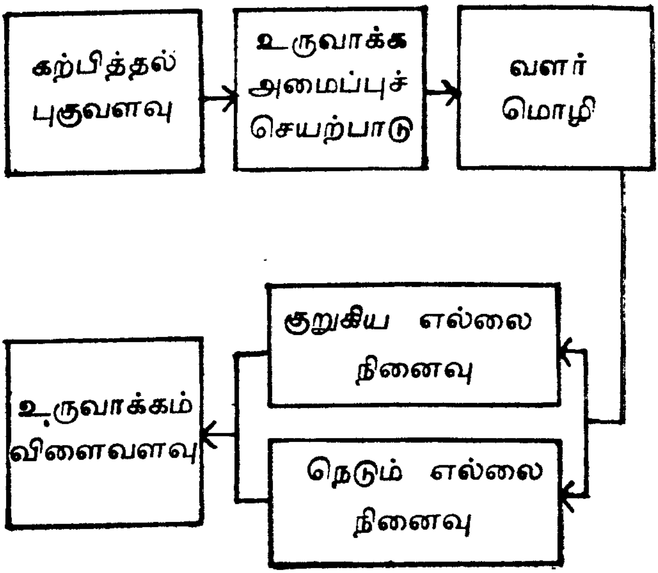
அறிந்திருக்கும் இரண்டாம் மொழி பயில் மொழியோடு தொடர்பு கொண்டிருந்தால் — இரண்டும் ஒரே மொழிக் குடும்பத்தைச் சேர்ந்தவை யாக இருந்தால்—அங்கு இடையீடு அதிகமாக இருப்பதுண்டு. இரண்டாம் மொழி பயில்மொழிக் குடும்பத்தைச் சேர்ந்ததாக இல்லாமலிருந்தால் அங்கு இடையீடு இல்லாமலிருக்கும் அல்லது குறைவாக இருக்கும்.

சான்றாக, ஒருவரின் தாய்மொழி தமிழ் என்றும் அவருக்கு இந்தியும் மலையாளமும் தெரி யும் எனவும் கொள்வோம். அவர் வங்காளி பயிலும் போது அவர் அறிந்திருக்கின்ற மலை யாளத்தை விட இந்தியின் இடையீடு அதிகமாக இருக்கும். ஆக, இரண்டாம் மொழி இடையீடு என்பது ஓரளவு பயில்மொழித் தொடர்போடு கட்டுப்படுத்தப்பட்டிருக்கின்றது.

மேலும், கடைசியாகக் கற்ற மொழியின் இடையீடு அறிந்திருக்கின்ற மற்ற மொழிகளை விட அதிகமாக இருக்கும். சான்றாக, ஒருவரின் தாய்மொழி தமிழ் என்றும் அவருக்கு மலையாளம் மும் கன்னடமும் தெரியும் எனக் கொள்வோம். அவர் கடைசியாகக் கற்ற மொழி மலையாளம் எனக் கொள்வோம். அவர் இப்போது தெலுங்கு பயில்வதாக இருந்தால் கன்னடத்தை விட மலை யாளத்தின் இடையீடு அதிகமாக இருக்கும். முன் னர் கூறிய எடுத்துக்காட்டிலும் மலையாளம் கடைசி

யா'கக் கற்ற மொழியாக இருந்தால் இந்தியைவிட மலையாளத்தின் இடையீடு அதிகமாக இருக்க வாய்ப்புண்டு.

இம்மூன்று இடையீடுகளையும் வருமாறு காட்டலாம்.



1—1, 2—2, 3—3, இவைகள் மொழி பயில் கால அளவின் நிலைகள். இந்நிலைகளே வளர் மொழி நிலைகள்.

3.5.3.6 எளிதாக்கல் பிழைகள்

மொழி கற்றுக் , கொண்டிருக்கும் போது வகுப்பிற்கு வெளியேயும் மொழியைப் பயன்படுத்தச் சூழ்நிலை கிடைக்கும்போது சில நேரங்களில் பயில் மொழியிலேயே பேசவேண்டிய கட்டாயம் வரும். அப்போது தன் பயில்மொழி அறிவைப் பயன் படுத்த நினைக்கிறார்கள் மாணவர்கள். ஆனால் அவர்களுடைய பயில்மொழித் திறன் அவர்களுக்குப் போதாமல் இருக்கலாம். அந்நிலையில் அவர்கள் பயில்மொழியை எளிமையாக்கப் பார்க்கிறார்கள். அம் முயற்சியில் அவர்கள் பெரும்பாலும் பயில் மொழி யின் தொடரியலை எளிமையாக்க நினைப்பதால் ஆங்காங்கு இடைவெளி தோன்றுகின்றது. அதனால் பிழைகள் தோன்றுகின்றன.

பெரும்பான்மையும் கலப்புமொழி (Pidgin) சூழ் நிலையில் இப்பிழைகள் அதிகமாக இருக்கும். சான்றாக, தமிழ்நாட்டுக்கு வரும் வியாபாரிகள் அங்கு பேசிக் கொள்வதற்காகத் தமிழைப் பயன்படுத்தும்போது —அவர்களின் மொழித்திறன் குறைவாக இருக்கும் போது — 'நான் வரும்', 'நீ பணம் கொடுக்கும்', 'நான் சாமான் தறான்' போன்ற பிழையான வாக்கியங்களை உருவாக்குவதைக் காணலாம். இவை பயில்மொழியின் தொடரியலை எளிமைப் படுத்தும் முயற்சியால் விளைந்த பிழைகளே.

இம்மாதிரியானதொரு பிழையை வகுப்பறை யிலும் காணலாம். தமிழ் அமைப்புக்களின் எளிமை கருதி நிகழ்காலமும் எதிர்காலமும் முதலில் கற்பிக்கப் படுகின்றன. மொழியமைப்புக்களின் படியமைப்பில் (Gradation) முதலில் நிகழ்காலமும் எதிர்காலமும் கற் பிக்கப்படுகின்றன. பின்னர் இறந்தகாலம் கற்பிக்கப் படும். ஆனால் நிகழ்காலமும் எதிர்காலமும் மட்டும் கற்பிக்கப்பட்ட நிலையில் இறந்தகாலத்தையும் பயன் படுத்தவேண்டிய சூழ்நிலை வரும்போது நிகழ்/எதிர் காலத்தைப் பயன்படுத்துகிறார்கள். சான்றாக,

> 'நேத்து நான் வறேன். அப்ப அந்த ஆளு வா. அவன் கிட்டே நெறெய காசு இருக்குது'.

3.5:3.7 சூழல் தூண்டு பிழைகள்

மாணவர்களின் தாய்மொழியோ பயில் மொழியோ காரணமாகாமல் ஆசிரியர் கூறுகின்ற விளக்கத்தினாலோ ஒரு சொல் வருகின்ற சூழலினாலோ ஏற்படுகின்ற பிழைகளை சூழல் தூண்டு பிழைகள் (Induced errors–Stenson, 1975) என்று கூறலாம்.

சொற்களைப் பொறுத்தவரையில் ஆசிரியரின் விளக்கம்தான் பெரும்பாலும் பிழைக்குக் காரணமாகின்றது. சான்றாக, 'புறப்படு', 'தொடங்கு' போன்ற வினைகளுக்கு 'to start' எனப் பொருள் கொடுக்கும் போது மாணவர் 'சினிமா புறப்பட்டது' என எழுதுவதைக் காணலாம். நம் நோக்கில் 'to start', 'to begin' என்ற வேறுபாடு ஆங்கிலத்தைப் பொறுத்த வரையில் இல்லை என்றே சொல்ல வேண்டும். ஆதலால் 'சினிமா start ஆகிவிட்டதா?' என்ற கேள்வி நமக்குச் சரியாகவே தோன்றுகின்றது! மாணவனும் அதே நிலையில்தான் இருக்கின்ருன். ஆக, புறப்படு, தொடங்கு, ஆரம்பி போன்ற தொடர்புடைய வினைச் சொற்களின் நுட்பமான பொருள் வேறுபாட்டைத் தெளிவாக்குவது மிகமிகத் தேவையாகும். அவைகளின் எழுவாய் தேர்வுக்கட்டுப்பாடுகளையும் கற்பிக்க வேண்டும். அடுத்ததாக

'அந்த மலைக்கு மீது முருகன் இருக்கிறான்'

இந்த வாக்கியத்தின் 'மீது' என்ற சொல்லுக்கு 'on' எனும் பொருள் கொடுக்கப்படுவதால்–மேசை மீது வை—அதுவே இப்பிழைக்குத் தூண்டுதல் ஆகும்.

சொற்பிழைகளுக்கு அடுத்ததாக இந்தக் காரணத்தால் செய்யப்படுகின்ற பிழைகளில் தொடரியற் பிழை அதிகமாகும். சில தொடரியல் சூழலின் காரணமாகப் பிழை செய்யப்படுகின்றது.

சான்றாக,

'ரோஜா மலர் மலர்ந்தும் மலர்ந்தாமலும் இருக்கும்'.

எதிர்மறை வினையெச்ச அமைப்பு பிழைக்கு அதற்கு முன்னர் வருகின்ற வினையெச்சச் சூழலே காரணமாகின்றது. மாணவருக்கு எதிர்மறை வினையெச்ச உருபன் அமைப்பு நன்கு தெரியும் என்பதை அவர் மற்ற இடங்களில் எதிர்மறை வினையெச்சத்தைப் பயன்படுத்துவதிலிருந்து அறிந்து கொள்ளலாம்.

> 'எல்லோருக்கும் உணவு உறைவு கொடுக்க வேண்டும் என்பது அவர் அவா'.

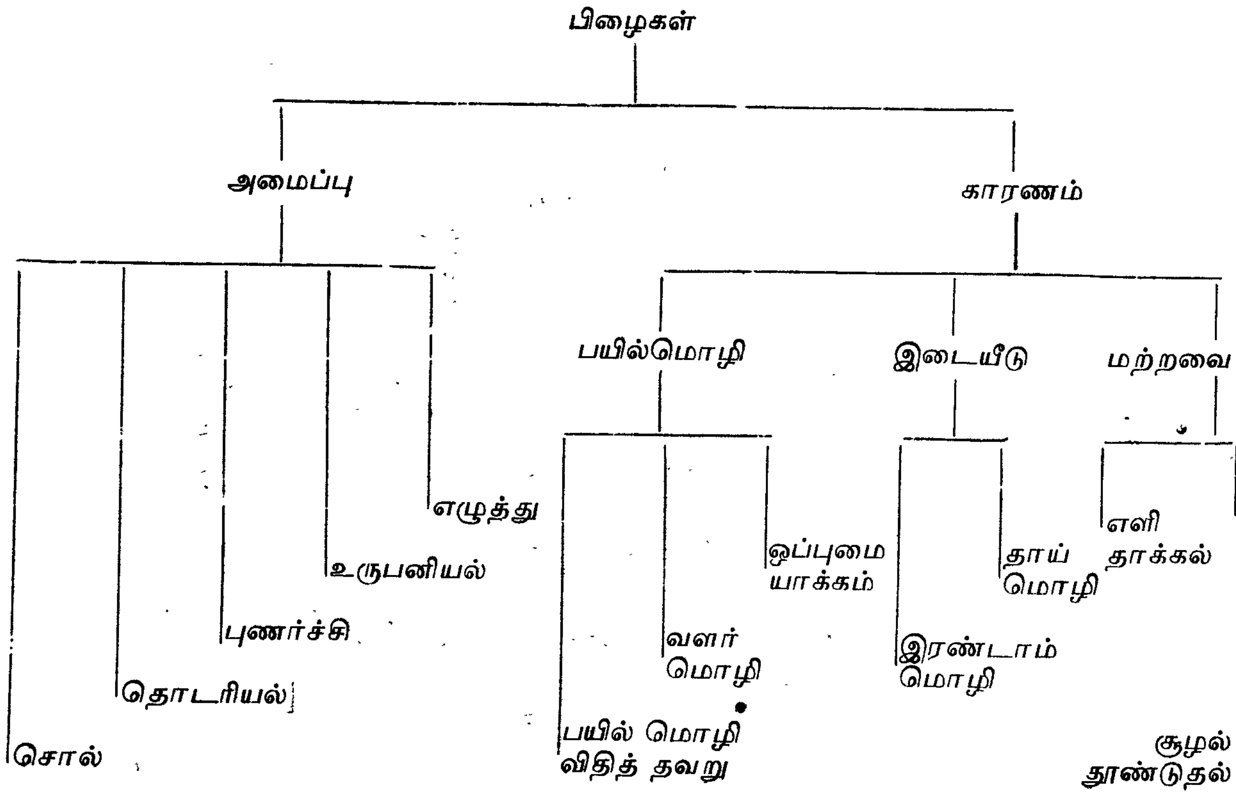
உறையுள் என்பதற்குப் பதிலாக 'உறைவு' எனப் பிழையாக எழுதப்பட்டதன் காரணம் அது வருகின்ற சூழலே.

3.5.3.8 பயிலாமை

மொழி பயில்தலின் கடைசி பகுதி பயிலாமை. பயிலாமையைப் பிழைக்குரிய காரணமாகக் கூற முடியுமா என்பது விவாதத்திற்குரியது. எனினும் சில பிழைகளுக்கு மேற்கூறிய எந்தக் காரணத்தையும், காட்டமுடியாது என்றால், புதிதாக ஒரு காரணத்தையும் காட்ட முடியாது என்றால் அதைப் பயிலாமையின் விளைவாக எடுத்துக் கொள்ளலாம்.

பயிலாமை இரண்டு விதங்களில் நிகழலாம். முதலாவது சரியாகக் கற்பிக்கப்படாமையால் இரண்டாவது சரியாகக் கற்கப்படாமையால், கற்கப்படாமையும் மாணவன் வகுப்புக்கு வராததாலோ அல்லது வந்து பாடத்தில் கவனம் செலுத்தாததாலோ நிகழலாம். இவ்வாறு பயிலப்படாமையால் பிழை நேர்ந்திருந்தால் மாணவனுக்கு அது திருப்பிச் சொல்லிக் கொடுக்கப்பட வேண்டும்; புதிய விளக்கம் கொடுக்கப்பட வேண்டும்.

பிழைகளின் மொழியமைப்புப் பிரிவுகளையும் காரணங்களையும் கீழ்க்கண்டவாறு காட்டலாம்.


பிழைகள்
அமைப்பு
காரணம்
எழுத்து
உருபனியல்
புணர்ச்சி
தொடரியல்
சொல்
பயில்மொழி
இடையீடு
மற்றவை
ஒப்புமை யாக்கம்
வளர் மொழி
பயில் மொழி விதித் தவறு
தாய் மொழி
இரண்டாம் மொழி
எளி தாக்கல்
சூழல் தூண்டுதல்

3.6 பிழைகளின் வளர்ச்சி—தளர்ச்சி

மொழி கற்கின்ற கால அளவின் ஒவ்வொரு நிலையிலும் மாணவர்களின் பிழைகளின் எண்ணிக்கையை அளவிட்டுக் கொள்ளலாம். இதனால் மாணவன் எந்த அளவுக்குத் தன்னைத் திருத்திக் கொள்கின்றான் என்பது தெரியும். அதாவது ஒரு அமைப்பு நிலையில் பிழைகளின் எண்ணிக்கையில் தளர்ச்சியையோ வளர்ச்சியையோ அறிந்து கொள்ளலாம்.

இங்கு மாணவர்கள் செய்த பிழைகளை இரண்டு நிலைகளாகப் பிரித்துப் பிழைகளின் எண்ணிக்கையை அளவிட்டபோது எழுத்துப் பிழைகள் தொடக்க காலத்தில் அதிகமாகவும் எட்டு மாதத்திற்குப் பின்னர் குறைவாகவும் இருந்தது கண்டுபிடிக்கப்பட்டது. இதே போன்று தொடரியற் பிழைகள் தொடக்க காலத்தில் குறைவாகவும் எட்டுமாதத்திற்குப் பின்னர் அதிகமாகவும் இருக்கின்றது. உருபனியற் பிழைகள் பொதுவாக அளவில் வளர்ச்சியோ தளர்ச்சியோ இல்லாமல் கற்கின்ற அமைப்புக்களைப் பொறுத்துப் புதிய புதிய பிழைகள் செய்யப்படுகின்றனவேயன்றி பழைய பிழைகள் செய்யப்படுவதில்லை. எனவே பிழைகளின் எண்ணிக்கை கட்டுப்படுத்தப்படுகின்றது.

பத்து மாதக் காலத்தை முதல்மாதம், எட்டு மாதத்திற்குப் பின் என இரு கால நிலைகளாகப் பிரித்துப் (பல நிலைகளாகப் பிரித்துக் கொள்வது சிறந்தது) பிழைகளின் எண்ணிக்கையும் எடுத்துப் பார்க்கப்பட்டது.

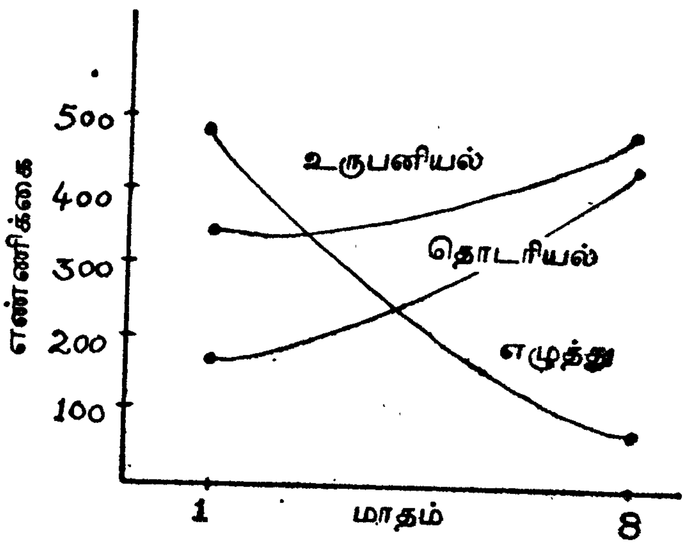
மொத்த மாணவர்களின் எண்ணிக்கையையும் மொத்தப் பிழைகளின் எண்ணிக்கையையும் எடுத்துக் கொண்டு மொழி அமைப்பின் பல நிலைகளில் செய்யப்பட்ட பிழைகளின் எண்ணிக்கையையும் எடுத்துக் கொள்ளவேண்டும். இருகால நிலைகளில் செய்யப்பட்ட பிழைகளையும் பார்த்து அட்டவணை செய்து கொண்டால் பிழைகளின் வளர்ச்சியையும் தளர்ச்சியையும் அறிந்து கொள்ளலாம்.

இங்கு 20 மாணவர்களின் 1000 பிழைகள் எடுத்து ஆராயப்பட்டன. அதைக் கீழ் வருமாறு காட்டலாம்.

பிழைகள்	முதல் மாதம்	எட்டாவது மாதம்
எழுத்து	490	78
உருபனியல்	358	470
தொடரியல்	152	452

இவ்வாறு மற்ற பிழைகளுக்கும் பார்க்க வேண்டியது தேவையாகும்.

மேற்கூறிய சோதனையின் முடிவைக் கீழ்வருமாறு காட்டலாம்.



எழுத்துப் பிழைகளானாலும் சரி, தொடரியற் பிழைகளானாலும் சரி அவை எந்தப் பகுதிகளில்/பிரிவு களில் செய்யப்படலாம் என்பதை இப்பிழை ஆய்வின் முடிபால் ஓரளவு ஊகித்துக்கொள்ளலாம். இவ் வூகம் உறழ்வு ஆய்வின் ஊகத்திலிருந்து வேறு பட்டது. பயில் மொழிக்கும் தாய்மொழிக்கும் இடையிலான வேறுபாட்டை அடிப்படையாகக் கொண்டு அந்தந்தப் பகுதிகளில் பிழைகள் செய்யப் படலாம் என்பது உறழ்வு ஆய்வின் ஊகம். பிழை ஆய்வில் அவ்வாறு இல்லை. குழந்தைகள் மொழி கற்கும்போது செய்கின்ற மொழிவளர்ச்சிப் பிழைகளோடு இடையீட்டுப் பிழைகளும் சேர்த்துக் கொள்ளப்படுகின்றன. இம் மொழி வளர்ச்சியை மேற் சொன்ன பிழைகளின் வளர்ச்சி/தளர்ச்சியை அடிப் படையாகக்கொண்டு அளவிட்டுக் கொள்ளலாம்.

4. தமிழ்ப் பிழை ஆய்வு

பிழை ஆய்வின் கோட்பாடுகளைப் பற்றியும், அதன் அமைப்புப் பற்றியும் விளக்கிய பின்னர், அவைகள் எவ்வாறு ஆராயப்படுகின்றன என்பதை யும் இவ்வத்தியாயம் விளக்கும்.

மரபு இலக்கண நூலார்களும் வழாநிலை, வழுவமைதி என்னும் பகுப்பில் பிழைகளைப் பற்றிப் பேசுகின்றனர். வழா நிலை என்னும் போது, எவ்வெவற்றில் பிழைகள் நேரக்கூடாது என்பதைக் கூறுகின்றனர். ஆனாலும், இதற்கு மாறாக வழுவி வரும் இடங்களும் உண்டு. அவற்றை வழக்கில் உள்ளவை என்பவற்றாலும், சில வேளை களில் செய்யுள் வழக்கில் உள்ளவை என்பதாலும், சில காரணங்கள் காட்டியும் வழுவமைதி என ஏற்றுக் கொள்ள விதி வகுத்துள்ளனர்.

தொல்காப்பியர் திணை, பால், இடம், வினா, விடை, மரபு என்னும் ஆறிலும் தோன்றும் வழுக்க ளையும், வழுவமைதியையும் கூறுகின்றார். (தொல் : சொல்; கிளவியாக்கம்)

நன்னூலார் தொல்காப்பியர் கூறும் செய்தி களைத் தொகுத்து,

> ''திணை பால் இடம் பொழுது வினா விறை
> மரபாம் ஏழும் மயங்கினாம் வழுவே'' [நன் : 375]

எனக் கூறுகிறார். தொல்காப்பியர் கிளவியாக்கத் தில் கூறாத கால வழு பற்றிய செய்தியையும் நன்னூலார் கூறுகின்றார். [நன் : 375—410]

ஆனால், இவர்கள் யாருமே அவ்வழுக்கள் தோன்றக் காரணங்கள் எவை என ஆராய்ந்து கூறவில்லை. வழுக்களைக் கூறி, வழாநிலை எது வெனக் கூறி, வழுவாக இருப்பினும் ஏற்றுக் கொள்ளக் கூடியன எவை என வழுவமைதியையே கூறுகின்றனர்.

6—1 SRLC/Mysore/81

பிழை பற்றிய ஆய்வுகள் இரண்டு நிலைகளில் செய்யப்படலாம் எனப் பார்த்தோம். இதில் மொழி அமைப்பு நிலைகளில் பிழைகள் தொகுத்து வகுக்கப்பட்டு ஆராயப்பட்டிருக்கின்றன. தேவையான இடங்களில் அதன் காரணங்களும் கொடுக்கப்பட்டிருக்கின்றன.

4.1. பிழைத் தொகுப்பு :

இந்திய மொழிகளின் நடுவண் நிறுவனத்தின் கீழ் ஐந்து கிளை நிறுவனங்கள் இருக்கின்றன. இந்த ஐந்து கிளை நிறுவனங்களிலும் பதிமூன்று இந்திய மொழிகள் கற்பிக்கப்படுகின்றன. தமிழ், தெலுங்கு, கன்னடம், மலையாளம், நான்கும் மைசூரிலும், குஜராத்தி, மராத்தி, சிந்தி, மூன்றும் பூனாவிலும், வங்காளி, ஒரியா, அஸ்ஸாமி, புவனேஸ்வரிலும், பஞ்சாபி. காஷ்மீரி, உருது பாட்டியாலாவிலும் கற்பிக்கப்படுகின்றன. சோலன் என்னும் இடத்தில் உருது மொழியைத் தாய்மொழியாகக் கற்பிக்கிறார்கள். இங்கு மொழி கற்க வருகின்றவர்கள், அவ்வம்மொழி பேசப்படுகின்ற மாநிலங்கள் தவிர்த்த மற்ற மாநிலங்களில் உயர்நிலைப் பள்ளி ஆசிரியர்களாக இருப்பவர்கள். சான்றாக, தமிழ்ப் படிக்க வருகின்றவர்கள் தமிழ் நாடு தவிர்த்த மற்ற மாநில ஆசிரியர்கள். ஆகவே அவர்களின் தாய்மொழிகளும் வெவ்வேறானவை.

ஜூலை முதல் ஏப்ரல் மாதம் வரை அவர்கள் தமிழ் கற்கிறார்கள். 10 மாதப் படிப்பு மூன்று நிலைகளாகப் பிரிக்கப்பட்டிருக்கின்றது. முதல் நிலை 14 வாரங்களைக் கொண்டது. அப்போது பேச்சுத் தமிழைப் பேசவும், வாசிக்கவும் எழுதவும் கற்றுக் கொள்கிறார்கள். இரண்டாவது நிலையில், 10 வாரங்கள் உள்ளன. பேச்சுத் தமிழிலிருந்து எழுத்துத் தமிழுக்கு மாறி எழுத்துத் தமிழைப் பேசவும், வாசிக்கவும், எழுதவும் கற்றுக் கொள்கிறார்கள். இந்நிலைக்குப் பின்னர் தமிழ் நாட்டில் இரு வாரங்கள் கல்விப் பயணம்

சென்று, தமிழ் மக்களோடு பேசிப் பழகி அவர்களின் பேச்சையும், பழக்க வழக்கங்களையும், பண்பாட்டையும் நேரடியாக அறிந்து கொள்கிறார்கள். மூன்றாவது நிலை 12 வாரங்கள் கொண்டது. அப் பன்னிரண்டு வாரங்களும் முதுநிலைப் படிப்பு. எனவே தமிழ் நாவல், இலக்கியம், நாட்டு வரலாறு, மொழிபெயர்ப்பு முதலியவற்றைப் பயில்கிறார்கள்.

ஆக, மாணவர்களாக வருகிறவர்கள், வெவ்வேறு தாய்மொழியைக் கொண்டவர்கள்; வெவ்வேறு வயதினர்; வெவ்வேறு நிலையினர்; அவர்கள் அறிந்திருக்கின்ற மொழிகளும் வெவ்வேறானவை என எல்லாக் கூறுகளிலும் வேறுபட்டிருக்கின்றவர்கள். அவர்களின் பிழைகள்தாம் இங்கு ஆராயப்பட்டுள்ளன.

இப்பிழைகள் அவர்களின் பயிற்சி ஏடுகளிலிருந்தும், தேர்வுத் தாட்களிலிருந்தும் தொகுக்கப்பட்டிருக்கின்றன.

4.2 எழுத்துப் பிழைகள்

முதல்மொழி, இரண்டாம் மொழி, அயல்மொழி கற்றலில் ஏற்பட்ட பிழை பற்றிய ஆய்வுகள் பல வெளிவந்திருக்கின்றன. எனினும் எழுத்துப் பிழைகளில் மட்டும் அதிகக் கவனம் செலுத்தப்படவே இல்லை. இவை மட்டும் விதி விலக்காகவே இருந்து வந்துள்ளன. மொழி கற்கும் ஆரம்ப காலத்தில் தான் இப்பிழைகள் அதிக அளவு செய்யப்படுகின்றன என்பது ஒரு காரணமாகலாம். பிழைகள் குறைவாக இருப்பினும், அவை செய்யப்படுகின்ற முறைகள் ஆய்வுக்கு ஆர்வமூட்டக் கூடியனவாகவே இருக்கின்றன. எடுத்துக்காட்டுக்கள் தமிழை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பவர்கள் செய்த பிழைகளே. செய்யப்பட்ட பிழைகள் பெரும்பாலும் ஒரு கட்டுக் கோப்புக்குள் அடங்குவனவாகவே இருக்கின்றன.

எழுத்துப் பிழைகளை அவற்றிற்கான காரணங்களின் அடிப்படையில் கீழ்க்காணுமாறு பிரிக்கலாம்.

4.2.1. பயில்மொழி—தாய்மொழி எழுத்து வேறுபாடு

ஒவ்வொரு மொழிக்கும் எழுத்துக்களும் அவற்றின் வருமுறைகளும் தனித்தனியாக இருப்பது இயல்பு. சில பழங்குடி மொழிகளுக்கு அது பேசப்படும் பகுதியின் எழுத்துக்கள் ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டிருக்கின்றன. எனினும், அதன் வருமுறை அப்பகுதியின்—மாநிலத்தின் மொழிபோல் இல்லாமல், அப்பழங்குடி மொழியைப் பொறுத்தே அமைகின்றது. எடுத்துக்காட்டாக, ஒரிசாவில் பேசப்படும் திராவிட மொழிகளான குயி, குவிக்கு ஒரிய எழுத்துக்கள் கொடுக்கப்பட்டு ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டுள்ளன. எனினும் எழுத்துக்களின் வருமுறை ஒரிய மொழிக்கு ஒரு மாதிரியும், குயி, குவி மொழிகட்கு ஒரு மாதிரியுமே அமைந்துள்ளன. இவ்வாறே ஒவ்வொரு மொழியும் அதனதன் வருமுறைகளைக் கொண்டுள்ளன.

மொழி பயில் காலத்தில் அவ்வாறு வேறுபடுகின்ற பயில்மொழி எழுத்துவருமுறை பெரும்பாலும் தாய்மொழி எழுத்து வருமுறையோடு ஒப்பிட்டுப் பார்க்கப்படுகிறது. மாணவன் அவ்வாறு ஒப்பிட்டுப் பார்க்கும்போது பயில்மொழி வேறுபாடுகளையும் தாய்மொழிபோல் ஒப்புமையாக்கத்தின் அடிப்படையில் ஒன்றுபடுத்திக் கொள்கின்றான். சான்றாக,

(ஆ) இந்கே சன்டை பந்சு
ஒந்பது உட்கார்ன்து; பன்பாடு
தினன்தோறும்

போன்றவைகளைக் காணலாம்.

இவை போன்ற பிழைகள் அதிகமாக தெலுங்கு, கன்னடம் முதலிய மொழிகளைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்கள் செய்கின்றவை. இதற்குக் காரணம் அம்மொழிகளில் சொல்லிடையில் மெல்லின எழுத்துக்களுக்கு அனுஸ்வராவைப் (—0—) பயன்படுத்தும் பழக்கமேயாகும். அனுஸ்வரா அம்மொழிகளில் அடுத்து வருகின்ற வல்லின எழுத்தின் முன் அதன்

இன மெல்லினமாக ஒலிக்கப்படுகின்றது. எனவே அனுஸ்வராவிற்குப் பதிலாக ஏதாவது ஒரு மெல்லின எழுத்தைப் போட்டு விடுகிறார்கள். அதில் பெரும் பான்மையும் /ந/-வைப் பயன்படுத்துகிறார்கள். /ன/—வை ஏன் அதிகமாகப் பயன்படுத்துவதில்லை என் பதற்கு எந்தவொரு காரணத்தையும் கொடுக்க முடியவில்லை.

(ஆ) 'தந்தி'யை 'த°தி' எனவும்
'சந்தி'யை 'ச°தி' எனவும்

எழுதுகிற பிழைக்குத் தாய்மொழியாகிய இந்தி காரணம். இந்தியிலும், மெல்லினம்—அதிலும் குறிப் பாக /ந்த/ மேற்கண்டவாறே எழுதப்படுகின்றது. இதே பிழையை தெலுங்கை/கன்னடத்தைத் தாய் மொழியாகக்கொண்ட இந்தி தெரிந்த மாணவர் களும், செய்யும்போது, அது இரண்டாம் மொழி இடையீடாக அமைகின்றது.

(இ) 'ந/கம்', 'ப/வி', 'ந/ன்'

இந்தியைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர் கள் மட்டுமன்றி இந்தி தெரிந்த பெரும்பான்மை யோர் செய்கின்ற பிழை இது.

(ஈ) தமிழில் இருக்கின்ற ல, ள, ழ என்னும் ஒலிகள் மாணவர்களுக்குப் பெரும் சிக்கலைத் தோற்றுவிப்பவை. பெரும்பாலும் மாணவர்கள் தாய் மொழியில் /ல,ள/ என்னும் இரண்டு ஒலிகளே இருப்பதுண்டு. மலையாளம் மட்டும் இதற்கு விதி விலக்கு. அதிலும், இந்தி போன்ற மொழிகளில் /ல/ வே பொதுவாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றது. இச் சூழ்நிலையில் தமிழில் /ழ/ வருகின்ற இடங் களில் /ள/ வை அல்லது /ல/ வைப் பதிலீடு செய் கிறார்கள். இந்தியைத் தாய்மொழியாகக் கொண்ட வர்களும், இந்தி தெரிந்த தெலுங்குக்காரர்களும் /ட/ வைப் பதிலீடு செய்வதுண்டு. ஒலிப்பு முறை யில் /ழ/, /ட/—வை ஒத்திருப்பதுபோல் தோன்று வதே காரணம்.

எடுத்துக்காட்டு :

பழம் > படம்

ஆழம் > ஆளம்

ஆழ்கடல் > ஆல்கடல்

(உ) இதே போன்று 'ர—ற' வேறுபாடு மலையாளம் தவிர்த்து மற்ற மொழிகளில் இல்லாமையும் பிழைக்குக் காரணமாகிறது.

எடுத்துக்காட்டு :

கறை > கரை

அறையில் > அரையில்

மேற்சொன்ன (ஈ), (உ), இரு வகைகளும் பிழை எண்ணிக்கையில் அதிக அளவு வருகின்ற இடங்களாகும்.

4.2.2. பயில்மொழியின் ஒலியனியல்

எழுத்துக்கள் வருமுறை மட்டுமன்று; ஒலிகளின் ஒலியன், மாற்றொலி போன்ற கூறுகளும் இடையீடு செய்வதுண்டு. தாய்மொழியைப் போலல்லாமல் பயில்மொழியின் ஒலியனியல் வேறுபடும் பொழுதும் இப்பிழைகள் செய்யப்படுகின்றன.

செய்யப்பட்ட பிழைகளைப் பற்றிக் காணும் முன், தமிழின் ஒலியனியலைப் பற்றிச் சில குறிப்புகளைப் பார்க்க வேண்டியது அவசியம். தமிழ் ஒலியன் /க/ இரு உயிரெழுத்துக்களுக்கு இடையில் வரும்போது [ஹ] மாற்றொலி வடிவம் பெறுகிறது. இதே போன்றே /ச/ வும், இரு உயிரொலிகளுக்கு இடையில் [ஸ] மாற்றொலி பெறுகிறது. இந்த ஒலியனியல் கூறுகள் பிழைக்குக் காரணமாகின்றன.

பெரும்பான்மையும் மற்ற இந்திய மொழிகளில் இவ்விரு ஒலிகளும் (ஹ, ஸ), தனித்தனி ஒலியன்களாக இருப்பதாலும், தமிழிலேயே தமிழ்

எழுத்துக்களுக்குப் பின்னர் கிரந்த எழுத்துக்கள் என 'ஹ' வும், 'ஸ' வும் கற்பிக்கப்படுவதாலும் பிழைகள் ஏற்படுகின்றன.

எடுத்துக்காட்டு :

தஹரம் 'தகரம்'
பாஸம் 'பாசம்'
மஹன் 'மகன்'

தற்காலப் பேச்சுத் தமிழில் சொல்முதல் /ச/, /ஸ/ வாக ஒலிக்கப்படுவதாலும் பிழைகள் ஏற்படுகின்றன.

எடுத்துக்காட்டு :

(அ)	ஸாதம்	'சாதம்'
	ஸந்தோஷம்	'சந்தோஷம்'
	ஸரஸ்வதி	'சரஸ்வதி'
(ஆ)	ஸாப்பாடு	'சாப்பாடு'
	ஸங்கு	'சங்கு'

(மேற்கூறிய எடுத்துக்காட்டுகளில் 'ஸாதம்', 'ஸந்தோஷம்', 'ஸரஸ்வதி' என, தமிழர்கள் சிலர் எழுதினாலும், /ச/ பயன்படுத்தி எழுதுவதே தமிழ் மரபு.)

4.2.3. பயில்மொழி எழுதுமுறை.

தமிழில் /ந/ வும், /ன/வும் தெளிவானதொரு வருமுறையைக் கொண்டிருக்கின்றன. அதாவது 'ந' சொல் முதலிலும், 'த' வின் முன்னும் வரும். /ன/ மற்ற இடங்களில் வரும். ஆயினும் தற்காலத் தமிழில் /ந/ வும், /ன/வும் ஒலிப்பில் வேறுபடுவதில்லை. /ந/ வின் ஒலிப்பும் /ன/ வாகவே இருக்கிறது. ஆனால் இங்கு செய்யப்படுகின்ற பிழைகள் ஆராய்ச்சியாளருக்கு ஆர்வமூட்டக்கூடியவை. /ந/ சொல்லின் முடிவிலும், /ன/ சொல்லின் முதலிலும் வருவதில்லை. ஆனால்,

(அ) னாத்தம் 'நாத்தம்'

வந்தேந் 'வந்தேன்'

மாந் 'மான்'

னாணம் 'நாணம்'

போன்ற பிழைகள் மிகமிக அதிகம்.

ரகரத்திற்குப் பின் வல்லின எழுத்துக்கள் இரட்டித்து வரும். (சான்று : கவர்ச்சி; அவர்க்கு) ஆனால் றகரத்திற்குப் பின் இவ்வாறு இரட்டிப்பதில்லை. மாணவர்கள் பெரும்பாலும் றகரத்திற்குப் பின்னரும் வல்லினத்தை இரட்டித்தே எழுதுவது வழக்கம். இதற்கு, தமிழ் எழுத்துமுறை சரிவரத் தெரியாமலிருப்பதே காரணம்.

(ஆ) முயற்ச்சி 'முயற்சி'

ஏற்ப்படுத்து 'ஏற்படுத்து'

கற்க்கிறேன் 'கற்கிறேன்'

உற்ச்சாகம் 'உற்சாகம்'

இதே போன்று /ட்/—க்குப் பின்னரும் வல்லின எழுத்துக்கள் மிகா. ஆனால்,

(இ) காட்ச்சி 'காட்சி'

கட்ச்சி 'கட்சி'

ஆட்ச்சி 'ஆட்சி'

தட்ப்பம் 'தட்பம்'

போன்ற பிழைகளும்,

/ழ்/—க்குப் பிறகு இரட்டிக்க வேண்டிய வல்லின எழுத்து இரட்டித்து எழுதப்படாத பிழைகளும்

<u>எடுத்துக்காட்டு</u> :

(ஈ) வாழ்கை 'வாழ்க்கை'

மகிழ்சி	'மகிழ்ச்சி'
நிகழ்சி	'நிகழ்ச்சி'

பயில்மொழி எழுத்துமுறை வேறுபாட்டால் செய்யப் படுகின்றன.

4.2.4 மட்டுமீறிய திருத்தம் (Hyper Correction)

தங்கள் தாய்மொழியில் /ழ/ இல்லாத குறையால் எங்கே தாங்கள் பிழை செய்து விடுவோமோ என்ற எண்ணத்தில் /ள/ வருகின்ற இடங்களிலும் /ழ/ வைப் பயன்படுத்துகிறார்கள்.

குழிச்சோம்	'குளிச்சோம்'
அழவு	'அளவு'
மக்கழுக்கு	'மக்களுக்கு'
பொருழ்கள்	'பொருள்கள்'

4.3 உருபனியல் பிழைகள்

தொகுக்கப்பட்ட பிழைகளின் எண்ணிக்கையில் இரண்டாவது இடத்தைப் பெறுவது உருபனியல் பிழைகளே. பெரும்பாலும் உருபனியல் பிழைகள் ஒப்புமையாக்கத்தின் அடிப்படையிலேயே செய்யப்படுகின்றன. தாய்மொழி இடையீட்டுப் பிழைகளும், பயிலாமையால் நேர்ந்த பிழைகளும் அடுத்து நிற்கின்றன.

4.3.1 ஒப்புமையாக்கப் பிழைகள்:

வினைச் சொல்லின் வல், மெல் கூறின் அடிப்படையில் அவைகளின் கால விகுதிகளும் மாறுபடுகின்றன.

சான்றாக,

படி (வல்வினை)—எனவே, படிக்கிறேன், படிப்பேன்.

ஆடு. (மெல்வினை)—எனவே, ஆடுகிறேன், ஆடுவேன்.

ஆனால் பெரும்பாலும் ஒரு வினைச்சொல்லை மாதிரியாகக்கொண்டு மற்ற வடிவ ஒற்றுமையுள்ள வினைகளும் பிழையாகக் காலவிகுதி சேர்க்கப்படுகின்றன.

(அ) தேய்—தேய்க்கிறேன் (மாதிரி)
வேய்—வேய்க்கிறேன் 'வேய்கிறேன்'

(ஆ) விழு—விழுந்தேன் (மாதிரி)
உழு—உழுந்தேன். 'உழுதேன்'
தொழு—தொழுந்தேன். 'தொழுதேன்'

(இ) தேய்—தேய்த்தேன் (மாதிரி)
பெய்—பெய்த்தது 'பெய்தது'
வேய்—வேய்த்தார்கள் 'வேய்ந்தார்கள்'
நெய்—நெய்த்தான் 'நெய்தான்'

4.3.2 வளர்மொழி இடையீட்டுப் பிழை:

கற்கும் காலத்தின் ஆரம்பப்பகுதியில் பேச்சு மொழி கற்பிக்கப்படுவதால் பின்னர் எழுத்து மொழியில் அதன்பாதிப்பு அதிகமாக இருக்கும்.

நாம் அதைப் <u>பார்க்கணும்</u>
கும்பகோணத்திற்குப் <u>போற</u> ரயில்
காற்று மிகச் <u>சூடா</u> இருந்தது.
நாங்க பத்துமாதம் தமிழ் <u>படிச்சோம்</u>

4.3.3 பயில் மொழி விதித் தவறு. அல்லது மட்டுமீறி பயில் மொழி விதியைப் பயன்படுத்தல்:

/அம்/—இல் முடியும் சொற்களோடு வேற்றுமை உருபு சேர்க்கும் போது, /த்த/ சாரியை வருவது மரபு. இவ்விதியை /அம்/ — இல் முடியும் சொற்களுக்கு மட்டுமல்லாமல் மற்ற சொற்களுக்கும் பயன்படுத்துதல் : எடுத்துக் காட்டு:

மரம்—மரத்தில் (மாதிரி)

தமிழ்—தமிழத்தில் 'தமிழில்'
பெங்களூர்—பெங்களூரத்தை 'பெங்களூரை'

பெயர்ச்சொல்லிலிருந்து பெயரடை உருவாக்கப்படும் போது /–ஆன/ விகுதி சேர்க்கப் படுகின்றது. ஆனால், அதை /–மான/ என எடுத்து மற்ற சொற்களிலும் பயன்படுத்துதல்.

எடுத்துக்காட்டு:

சுருக்கம்—சுருக்கமான

கருப்பு—கறுப்பமான 'கறுப்பான'

சுறுசுறுப்பு—சுறுசுறுப்பமான 'சுறுசுறுப்பான'

4.3.4 தாய்மொழி இடையீட்டுப் பிழைகள்:

'செய' எனும் வாய்பாட்டு வினை எச்சத்தில் பிழைகள் அதிகமாக வருவதற்கு இரு காரணங்கள் கொடுக்கப்படுகின்றன.

(அ) தமிழின் வல்லின, மெல்லின வினைப் பாகுபாடு.

(ஆ) தாய்மொழி இடையீடு.

(அ. 1) 'கொடு' என்னும் வினைச் சொல்லிற்கு 'கொடுக்க' என்பதும், 'இரு' என்னும் வினைச் சொல்லிற்கு 'இருக்க' என்பதும் செயப்பாட்டு வினை எச்ச வடிவங்கள். இதை, 'கொட', என்றும், 'இர' என்றும் பயன்படுத்துவதைக் காணலாம்.

எடுத்துக்காட்டு :

இரவேண்டும் கொடவேண்டும்

இரலாம் கொடலாம்

கொடவில்லை கொடமாட்டேன்.

இங்கு பிழைக்குக் காரணமாக அமைவது தாய் மொழியே. கன்னடத்தைத் தாய்மொழியாகக்

கொண்டவர்கள் பெரும்பாலும் இப்பிழைகளைச் செய்கிறார்கள். கன்னடத்திலும் இவ்வினைகள் இருக்கின்றன. அதன் எச்சவடிவம் மேற்கண்டவாறே அமைகின்றது.

இதே பிழையை ஆரியமொழிக் குடும்பத்தைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் செய்வதாக இருந்தால் அதற்கு வல்வினை, மெல்வினை வேறுபாடே காரணம். /டு/ வில் முடிகின்ற மெல்வினைகளின் எச்சவடிவமும், வல் வினைகளின் எச்சவடிவமும் வேறுவேறாக இருக்கின்றன.

தேடு > தேட

பாடு > பாட

கொடு > கொட 'கொடுக்க'

வல், மெல் வேறுபாட்டை விட முடிவுறும் எழுத்தைக் கொண்டு 'செய' எனும் வாய்பாட்டு வினை எச்சம் எழுதப்படுகின்றது. ஓரசை வினைச் சொற்களின் உயிரின் அடிப்படையில் இக்கட்டுப் பாட்டை வேறுவிதமாகக் கற்பிக்க முடியுமா என்பது ஆய்வுக்குரியது. (பார்க்க : நடராசபிள்ளை—ஆச்சில்).

(ஆ. 1) செய்து என வருகின்ற வினையெச்சம் அடுத்ததாக அதிக அளவு பிழை செய்யப்படுகின்ற இலக்கண அமைப்பு. பெரும்பான்மைப் பிழைகளும் தாய்மொழி இடையீட்டால் விளைகின்றன. இப் பிழைகளைப் பற்றிப் பார்க்கும் முன்னர், தமிழின் வினையெச்ச அமைப்பைப் பற்றிச் சில குறிப்புக்களை அறிந்து கொள்ளுவது நலம். தமிழில் இருவகையான வினைஎச்ச அமைப்புக்கள் இருக்கின்றன.

1. /-இன்-/ -ஐ இறந்த கால விகுதியாகக் கொண்டு வருகின்ற வினைச் சொற்களின் வினையெச்சம் /—இ/ —இல் முடியும்.

சான்று :

ஆடு (இன்) ஆடி

கிளம்பு (இன்) கிளம்பி

2. மற்ற இறந்த கால விகுதிகளைக் கொள்ளும் வினைச் சொற்களின் வினை யெச்ச அமைப்பைக் கீழ்க்காணுமாறு விளக்கலாம்.

வினையடி + காலவிகுதி + உ

சான்று :

படி—(த்த்)=படித்து.
புறப்படு—(ட்ட்)=புறப்பட்டு

பெரும்பான்மையான பிழைகளும் இரண்டாவது வகை வினை யெச்சத்தில்தான் செய்யப்படுகின்றன. தெலுங்கைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்கள் பெரும்பாலும் /–இ–/ –இல் முடித்தே இவ்வினை எச்ச அமைப்புக்களை உருவாக்குவது அவர்களது தாய்மொழி இடையீட்டால்தான். இப்பிழைகளுக்கு இன்னொரு காரணமாக முதல்வகை வினையெச்ச அமைப்பை மாதிரியாகக் கொண்டு பயில்மொழி விதியை மட்டுமீறிப் பயன்படுத்துவதாகவும் கொள்ளலாம்.

சான்றாக,

*நான் ஊருக்குப் போய்ச் சேரி என் குழந்தைகளைப் பார்ப்பேன்.
*நான் சோறு சாப்பிட்டி வகுப்புக்கு வந்தேன்.
*புதிய அரிசியைப் பானையில் இட்டிப் பொங்கல் செய்கிறார்கள்.
*கல்யாணம் செய்தி கொள்ளத் தீர்மானித்தார்கள்.
*நாங்கள் வகுப்புக்குச் சென்றி வந்திருந்தோம்.

4.3.5. பயிலாமை :

இப்பிரிவில் ஏராளமான பிழைகள் ஏற்படுகின்றன. இன்னதுதான் இதற்குக் காரணம் எனக் கொடுக்க முடியாதவைகள். சில பிழைகள் தாய்மொழியில் பயில் மொழிக்கு இணையான

அமைப்புக்கள் இல்லாமையால் வந்த பிழைகளா? அல்லது பயிலாமையால் வந்த பிழைகளா எனத் தீர்மானிக்க முடியாதவாறு இருக்கின்றன.

எடுத்துக்காட்டு :

*ஒரு பேர் கேட்டார்

*பத்து நாட்களை மகிழ்ச்சியோடு கழிந்தோம்.

*ஹோட்டலில் நுழைந்து சாப்பாடைக் கேட்டோம்.

*அவர்கள் பேசுக்கொண்டு வந்தார்கள்.

உருபனியல் பிழைகளை, பெயர்ச்சொல் பிழைகள் என்றும், வினைச்சொல் பிழைகள் என்றும் இரண்டாகப் பிரித்துப் பார்க்கும் போது, வினைச் சொற்களிலேயே அதிக அளவு பிழைகள் ஏற்படுகின்றன. வாக்கியத்தில் வினைச் சொற்களே முக்கியத்துவம் பெற்றிருக்கின்றன என்பதுவும், வினைச் சொற்கள்தான் அதிக அளவு ஆக்கங்களுக்கு (பெயராக்கம் போன்றவை) உதவுகின்றன என்பதுவும், வினைச் சொற்களில் தான் ஒழுங்கின்மை இருக்கிறது என்பதுவும், இவ்வெண்ணிக்கை மிகுதிக்குக் காரணங்களாகும்.

மேலும், தமிழில் செயப்படுபொருள் குன்றிய வினைக்கும், குன்றாவினைக்கும் ஒரே அடிச்சொல் பயன்படுத்தப் படுவதுவும் அவற்றின் காலவிகுதி மாற்றத்தால் இருவேறு வினைகளாகக் கொள்ளப் படுவதுவும் பிழைகளுக்குக் காரணமாகிறது.

எடுத்துக்காட்டு :

வளர் —வளர்த்தேன், வளர்ந்தேன்

அமை — அமைத்தேன், அமைந்தேன்

போன்ற வினைச் சொற்களிலும்,

அடங்கு—அடக்கு

மடங்கு—மடக்கு

போன்ற ஆக்க வினைகளிலும் பிழைகள் செய்யப் படுகின்றன. முன்னர் கூறியது போல் இவற்றை உருபனியல் பிழையாகவோ அல்லது (வாக்கிய அளவில் பார்க்கும் போது) தொடரியற் பிழை யாகவோ கொள்ளலாம்.

4.4 புணர்ச்சிப் பிழைகள்

இவ்வகையில்தான் பிழைகள் குறைவாக இருக் கின்றன. மொழிவளர்ச்சிப் பிழைகளும் தாய்மொழி இடையீட்டுப் பிழைகளும் இப்பகுதியில் அதிகம்.

(அ) இந்தியா + இல் > இந்தியாயில்
ஆந்திரா + இல் > ஆந்திராயில்
மாமா + இடம் > மாமாயிடம்
உமா + இடம் > உமாயிடம்

போன்ற உடம்படு மெய்ப் பிழைகள் பொதுவாக, மலையாளத்தைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர் கள் செய்கின்றவைகள், மற்ற மொழி பேசுகிறவர் களும் இம்மாதிரியான பிழைகள் செய்யும் போது, அதற்குப் பயிலாமையே காரணம் காட்ட முடியும்.

(ஆ) அகம் வாழ்க்கை., புறம் வாழ்க்கை
பாடம் புத்தகம்

(இ) பல + ஐ > பலவை 'பலவற்றை'
அவை + ஐ > அவையை 'அவற்றை'

(ஈ) கை + தொழில் > கைதொழில்
கோழி + கறி > கோழிகறி
பாடம் + புத்தகம் > பாடபுத்தகம்

(உ) தொழில் + சாலை > தொழில்சாலை
பல் + கள் > பல்கள்

(ஊ) என் + உடன் > என்உடன்
என் + இடம் > என்இடம்
மாநாடு + உக்கு > மாநாடுக்கு

(எ) அடக்கம்+ஆன > அடக்கமான

இது, பின்னர் 'மான' எனப் பிரிக்கப்பட்டு 'மான' என்பது விகுதியாக எடுத்துக் கொள்ளப் படுகின்றது.

*அழகு+மான > அழகுமான

*சுறுசுறுப்பு+மான > சுறுசுறுப்புமான

இப்பிழைகள் எல்லாம் மாணவனின் பயில்மொழியறிவு வளர்கின்ற முறையைத் தெரிவிக்கின்றன.

4.5 தொடரியற் பிழைகள்:

பிழைகளின் எண்ணிக்கையில் முதலிடம் பெறுவது தொடரியற் பிழைகளே! தொடரியற் பிழைகள் ஏராளமாக இருப்பதால் அவைகளை ஆறு வகைகளாகப் பாகுபாடு செய்து கொள்ளலாம்.

(அ) வேற்றுமையும் வினைச் சொல்லும்

(ஆ) பாலெண் இயைபு

(இ) வினைச் சொற்களும் வாக்கியமும்

(ஈ) செயப்பாட்டு வினை வாக்கியங்கள்

(உ) என்று—என்ற வரும் வாக்கியங்கள்

(ஊ) சொல் வருமுறை

பிழைகளின் அமைப்பைப் பொறுத்து இவ்வாறு பாகுபாடு செய்யப்பட்டிருந்தாலும் வேறு மாதிரியான அமைப்புக்களில் பிழை செய்யப்பட்டிருப்பின் இப்பாகுபாட்டை விரிவு படுத்திக் கொள்ளலாம்.

4.5.1 வேற்றுமைகளும் வினைச்சொற்களும்:

வாக்கியத்தில் முதன்மையிடம் பெறுவது வினைச் சொல்லே. அதன் தேர்வுக் கட்டுப்பாடுகளின் படியே (Selectional restrictions) எழுவாயும், செயப்படு பொருளும், வேற்றுமைகளும் தெரிவு செய்யப்படுகின்றன. அதாவது வினைச்சொல்லே வாக்கியத்தில் மற்ற இலக்கண அமைப்புக்களுக்கு அடிப்படையாக அமைகின்றது. சான்றாக,

*1. நான் கம்பை உடைத்தேன்.

*2. நான் முகத்தைத் துவைத்தேன்.

*3. நான் அந்தப் பெட்டியை ஓடித்தேன்.

போன்ற வாக்கியங்களின் வினைச் சொற்கள் கொள்ளும் செயப்படு பொருட்கள் வெவ்வேறானவை. அந்தத் தேர்வுக் கட்டுப்பாடுகளின் விதிகள் மீறப்பட்டிருப்பதால்தான் அவை வழுவாக்கியங்களாகின்றன.

இவ்வாறான வாக்கியங்கள் எழாமலிருக்க ஒவ்வொரு சொல்லுக்கும் நான்கு கூறுகள் கொடுக்கப்பட வேண்டும். வகுப்பில் வினைச் சொல்லைக் கற்பிக்கும் போதே அதன் கூறுகளும் தெளிவாக்கப்பட வேண்டும்.

1. இலக்கண அமைப்புக் கூறு.
   (Category feature)

2. வேற்றுமைக் கூறு/சூழல் கூறு
   (Contextual feature)

3. பண்புக் கூறுகள்
   (Inherent feature)

4. விதிக்கூறு
   (Rule feature)

ஒரு சொல்லின் இலக்கண அமைப்புக் கூறு, அச்சொல் பெயரா, வினையா, பெயரடையா, வினையடையா போன்ற சொற்கூறுகளைத் தெரிவிக்கும், சான்றாக :

படி (வினை)

படம் (பெயர்)

ஒரு சொல்லின் வேற்றுமை/சூழல் கூறு (இது வினைச் சொல்லுக்குப் பொதுவானது). அச் சொல்லோடு வருகின்ற வேற்றுமைகளைக் கூறுகிறது. இவ்வேற்றுமைச் சூழலை இருவகையாகப் பிரித்துக் கொள்ளலாம். (1) கட்டாயமானது (obligatory) (2) விருப்பமானது (optional) சான்றாக படி+Acc+Loc

4. நான் வகுப்பில் அதைப் படித்தேன்.

5. நான் வகுப்பில் அதை அவனுக்காகப் படித்தேன்.

இவ்வாக்கியத்தில் 'அவனுக்காக' என்னும் +Purposive வேற்றுமை விருப்பமானது ஆகும்.

மூன்றாவதான பண்புக் கூறுகள் அச்சொல் குறிக்கும் பொருளின் பண்பைக் குறிப்பிடும், அதாவது மிருகம், மனிதன், பருப்பொருள் (Concrete), கருப்பொருள் (Abstract) போன்ற பண்புகளைத்தரும்.

6. என் நினைவு (+கருப்பொருள்) பறக்கிறது.

விதிக் கூறுகள் அச்சொல்லின் மாற்றிலக்கண விதிகளைக் கொடுக்கின்றன.

இப்பகுதியில் இரண்டாவது கூறாகிய சூழல் கூறு மட்டுமே ஆய்வுக்கு எடுத்துக் கொள்ளப் பட்டுள்ளது.

ஒரு வேற்றுமை வினைக்குக் கட்டாயமானது என்று சொல்லும்போதே—அச்சொல் பொருள்படுவது போலவே—அது வினைச் சொல்லுக்கு முக்கியமானது. அச்சூழல் இல்லையெனில் அவ்வாக்கியம் முழுமை பெறாது. முழுப் பொருளைத் தராது. விருப்பமானது என்று சொல்லும்போது கூடுதல் செய்திப் பரிமாற்றத்திற்காக அவ்வினைச் சொல்லொடு சேர்த்துக் கொள்ளப்படுகிறது. இச் சூழல் கொடுக்கப்படவில்லை எனினும் வாக்கியத்தின் பொருள் முழுமையானதாகவே இருக்கும்

எடுத்துக்காட்டாக,

7. அவன் குடித்தான்.

8. அவன் நீரைக் குடித்தான்.

9. அவன் கையால் நீரைக் குடித்தான்.

இவ்வாக்கியங்களில் முதல் வாக்கியம் முழுமை பெறாததின் காரணம் வினையில் 'சூழல் கூறு' கொடுக்கப்படாததே! அதற்கு 'நீரை' என்னும்

சூழல்—இரண்டாம் வேற்றுமை தேவைப்படுகின் றது. எனவே, இரண்டாம் வேற்றுமை இவ்வினைக் குக் கட்டாயமானது. மூன்றாவது வாக்கியத்தின் 'கையால்' எனும் சொல் கூடுதலான செய்தியைத் தருகிறதேயொழிய, அது கட்டாயமானதல்ல, விருப்ப மானதுதான்.

எனவே, பிழைகள் கட்டாயச் சூழலிலேயே நிகழ்கின்றன. அதாவது வினைச் சொல்லுக்கு தேவையான வேற்றுமைகளின் அமைப்பு (Frame) மாற்றப்பட்டிருக்கும்.

தொடரியல் பிழைகள் தாய்மொழி இடையீட் டாலும் பயிலாமையாலும், இரண்டாம் மொழி இடையீட்டாலும் செய்யப்படுகின்றன.

4.5.1.1 தாய்மொழி இடையீடு

*10. இவருக்கு அண்ணா என்று கூப்பிடு வார்கள்

*11. அவன் மாடுகளுக்குப் பார்த்தான்

*12. ராமு தன் நண்பனுக்கு அழைத்தார்.

*13. அவனுக்குக் கூப்பிட்டார்கள்.

*14. அவன் அவன் ஊருக்குப் போன செய்திக்குத் தெரிவித்தார்கள்.

மேற்கண்ட எல்லா வாக்கியங்களிலும், இரண் டாம் வேற்றுமை உருபுக்குப் பதிலாக நான்காம் வேற்றுமை உருபு பயன்படுத்தப் பட்டிருக்கின்றது. இவைகளை எழுதிய மாணவர்களின் தாய்மொழி யாகிய இந்தியில் இரண்டாம் வேற்றுமைக்கும், நான்காம் வேற்றுமைக்கும் ஒரே உருபே இருக் கிறது. வங்காளி, அஸ்ஸாமி, ஒரிய மொழி மாண வர்களும் இதே பிழையைச் செய்திருக்கிறார்கள். இவர்கள், பயில்மொழியில் இருக்கின்ற இவ் வேறுபாட்டை ஒருமைப்படுத்தி—தாய்மொழி போல் ஒரே உருபைப் பயன்படுத்துகிறார்கள். பெரும் பாலான மாணவர்களும் நான்காம் வேற்றுமை

உருபையே இரண்டு வேற்றுமைகளுக்கும் பயன் படுத்துகிறார்கள். ஏன் இரண்டாம் வேற்றுமை உருபாகிய —'ஐ' யை நான்காம் வேற்றுமைக்கும் சேர்த்துப் பயன்படுத்தவில்லை என்பதற்கு எக் காரணமும் கொடுக்க முடியவில்லை.

*15. அங்கு கோயிலில் போக முடியவில்லை.

*16. மலை முகளில் போக நினைத்தோம்.

'போ' வினை தமிழில் நான்காம் வேற்றுமை உருபையே ஏற்கும். ஆனால் மாணவர்களின் தாய் மொழியாகிய மலையாளத்தில் அது ஏழாம் வேற் றும்மையையே சூழலாகக் கொள்கின்றது. அவ்விடை யீடே பிழைக்குக் காரணம்.

4.5.1.2. பயிலாமை

*17. எவ்வளவு அன்பு இருந்தது என்பதைத் தெரிகிறது.

*18. வள்ளுவரை நினைவுக்காகக் கட்டப்பட் டது.

*19. இந்த 21 குளத்தை நீரால் குளித்தால் நாங்கள் செய்த பாவம் போகும்.

*20. பக்கத்திலுள்ள சத்திரத்தில் சேர்ந்தோம்.

*21. சில கோயில்களுக்கு நுழைய பெர்மிஷன் களும் ஏற்பாடு செய்தார்.

*22. எல்லார் மனத்துக்கும் கவர்ச்சி செய் தாள்.

*23. நீ கடையோடு போனால் பேனா வாங்கு.

*24. அவள் அவனுக்குப் பேசினாள்.

*25. நான் ஆசிரியரோடு கேட்பேன்.

*26. அவர்கள் ஏறுடன் தழுவுவார்கள்.

மேற்கண்ட எல்லாப் பிழை வாக்கியங்களி லும் வினைச் சொல்லோடு வருகின்ற வேற்றுமை

யில் மாற்றம் ஏற்பட்டிருக்கின்றது. வினைச் சொல்லைக் கற்கும் போதே அதனோடு வருகின்ற வேற்றுமையும் பயிலப்படாமையே காரணமாக அமைகின்றது.

4.5.1.3. இரண்டாம் மொழி இடையீடு :

பயிற்றுமொழியான—வகுப்பறைக்கு வெளியே பயன் படுத்தப்படுகின்ற ஆங்கிலம் பெரும்பாலும் இடையீடு செய்கின்றது.

*27. மதுரைக்காகப் புறப்பட்டோம்.

*28. அவர் நான்கு வருடத்திற்காகப் படித்தார்.

*29. அவன் சாவியுடன் பூட்டைத் திறந்தான்.

'for', 'with' எனும் இரண்டும் ஆங்கிலத்தில் பயன்படுத்தப்படுவது போன்றே அதன் தமிழ் வடிவம் பயன்படுத்தப்பட்டிருக்கின்றது.

4.5.2. பாலெண் இயைபு :

வாக்கியத்தின் எழுவாய்க்கும், முற்றுவினைக்கும் பாலெண் இயைபு இருக்க வேண்டும். எடுத்துக் காட்டாக,

30. அவன் வந்தான்.

31. அவள் வந்தாள்.

32. நான் வந்தேன்.

அவன் எழுவாயாக வரும்போது'—ஆன்' விகுதியும்,

அவள் எழுவாயாக வரும்போது'—ஆள்' விகுதியும்'

நான் எழுவாயாக வரும்போது'—ஏன்' விகுதியும்

வினைச் சொல்லோடு (காலவிகுதிக்குப் பின்) சேர்க்கப்பட வேண்டும்.

தாய்மொழி இடையீட்டால் நேர்ந்த சில பிழைகள் கீழே கொடுக்கப்பட்டுள்ளன.

*33. அவள் வீட்டுக்கு வந்தது.

*34. அவள் தன் அம்மாவைப் போல அழகாய் இருக்கிறது.

*35. அந்தக் கிழவி அந்த நேரத்தில் அங்கு வந்தது.

*36. சரஸ்வதி மேடையில் நடனம் ஆடியது.

தெலுங்கைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்கள் செய்கின்ற பிழைகள் இவை. தெலுங்கில் பெண்பால் அஃறிணையோடு சேர்க்கப்பட்டு ஒரே ஒரு விகுதிதான் பாலெண் இயைபு விகுதியாகப் பயன்படுத்தப்படுகின்றது.

*37. அவன் பாட்டுப்பாடி அங்கு வந்தது.

*38. அவள் சினிமாவுக்குப் போனது.

*39. நான் கும்பகோணத்துக்கு 7—ஆம் தேதி போனது.

மலையாள மொழியில் பாலெண்இயைபு விகுதி இல்லை. அதாவது முற்று வினையோடு சேர்க்கப் படுவதில்லை. அது பெரும்பாலும் தமிழின் வினை எச்ச வடிவத்தை ஒத்ததாக இருக்கின்றது. இவ் விகுதி இல்லாமையால் அஃறிணை விகுதியைப் பொதுவிதியாகக் கொண்டு இம்மாணவர்கள் எழுதுகிறார்கள்.

*40. அவன் மாணவன் இருக்கிறான்.

*41. அவர் ஆசிரியர் இருக்கிறார்.

தமிழில் இருக்கின்ற பெயர்+பெயர் வாக்கிய அமைப்பு இந்தி போன்ற மொழிகளில் இல்லை. எனவே, அவர்கள் தாய்மொழியில் இருக்கின்ற இயைபு போல் பயில் மொழியிலும் எழுதுகிறார்கள்.

40. அவன் மாணவன்.

41. அவர் ஆசிரியர்.

என்பவையே சரியான வாக்கியங்கள்.

*42. பாடங்கள் எடுக்கப்படுகின்றது.

*43. அம்மாவுடன் ரமணி போனாள். (ஆண்)

*44. நிகழ்ச்சி தெரிவிக்கின்றன.

இவை போன்ற வழுவாக்கியங்களுக்கு என்ன காரணமும் கொடுக்கப்பட முடியாததால் இவற்றிற்குக் காரணமாகப் பயிலாமையே கொடுக்கப்படுகின்றது.

4.5.3. வினைச் சொல்

இப்பகுதியில் வருகின்ற பிழைகளை உருபனியல் பிழையாகவும் எடுத்துக் கொள்ளலாம். எனினும் முழுவாக்கியத்தின் அடிப்படையில் இவற்றைத் தொடரியற் .பிழைகளாக எடுத்துக் கொள்வதே சிறப்பு.

தமிழின் வினைச் சொற்களை, செயப்படு பொருள் குன்றிய வினை (Intransitive verbs), செயப்படு பொருள் குன்றா வினை (Inherent transitive) செயப்படுபொருள் குன்றா ஆக்க வினைகள் (Derived transitive) என மூன்றாகப் பிரிக்கலாம். இவற்றில் மூன்றாவது பிரிவு வினைகளும் அவற்றின் இணைகளான செயப்படு பொருள் குன்றிய வினைகளும் இப்பிழைகளுக்கு மூலாதாரமாகின்றன.

*45. எங்களுக்கு ஒரு குறிப்பு சேர்த்தது.

*46. புத்துணர்ச்சி மனத்தில் உண்டாக்கியது.

*47. தேர்வு நடக்கப்பட்டது.

*48. அதிகநேரம் கழிந்தோம்.

*49. அந்த வேலையை முடிந்த பிறகு நாங்கள் கிளம்பினோம்.

ஆக, செயப்படுபொருள் குன்றிய வினைஸ்யையும், குன்றாவினையையும் மாற்றிமாற்றி எழுதுவதையும் காணலாம்.

4.5.4 செயப்பாட்டு வினை:

செய்வினை வாக்கியத்தைச் செயப்பாட்டு வினை வாக்கியமாக மாற்றத் தேவையான விதிகளை மீறுவதால் இப்பிழைகள் நேர்கின்றன.

செய்வினை வாக்கியத்தின் செயப்படு பொருள், செயப்பாட்டு வினை வாக்கியத்தின் எழுவாயாக மாறும்போது அது இரண்டாம் வேற்றுமை உருபை இழக்கின்றது. அதேபோன்று செய்வினை வாக்கியத்தின் எழுவாய் இப்போது ஐந்தாம் வேற்றுமை உருபு ஏற்கிறது. பாலெண் இயைபு விதியும் இம்மாற்றங்களின் அடிப்படையில் செயல்படுகின்றது.

*50. இதை மூன்று ஆண்டுகளுக்கு முன் ஆரம்பிக்கப்பட்டது.

*51. இதைக் 'காசுமரம்' என்ற பாடத்திலிருந்து எடுக்கப்பட்டது.

*52. இப்பாடல்களை எட்டு நூல்களாகத் தொகுக்கப்பட்டுள்ளன..

*53. மீனாவை விஜியால் காதலிக்கப் பட்டாள்.

*54. விஜி அம்மாவால் அடிக்கப்பட்டாள்.(ஆண்)

*55. அவனுடைய பிறந்தநாள் அவர்களால் சிறப்பாகக் கொண்டாடப் பட்டார்கள்.

*56. பாடம் ஆசிரியரால் கற்பிக்கப்பட்டார்.

மேற்கூறிய சான்றுகளில் இருவிதமான பிழைகள் இருக்கின்றன. ஒன்று எழுவாய் ஆன பிறகும் இரண்டாம் வேற்றுமை உருபை இழக்காமலிருப்பது. (50—54). இரண்டாவது பாலெண் இயைபு விகுதி செயப்பாட்டு வினையாக மாற்றப்பட்டப் பிறகும் பழைய எழுவாயின் அடிப்படையில் இயைபு படுத்தப் படுவது. (55—56)

4.5.5 என்று-என்ற வாக்கியங்கள்:

என்று, என்ற என்னும் இவ்விரு சொற்களுமே குழப்பம் விளைவிப்பனவாகவே இருக்கின்றன. ஒன்று வினையெச்ச வடிவம்; இன்னொன்று பெயரெச்ச வடிவம். இவைகளின் பயனில் பெரும்பாலும் பிழை ஏற்படுகின்றது. இதற்குக் காரணம், வேறு சில இடங்களில் இரண்டுமே பதிலீடு செய்யத் தகுந்தவையாக இருக்கலாம் — சரியான பொருளைத் தருவதாக இருக்கலாம். அல்லது அவைகளின் பயன் சரியாகக் கற்கப்படாமல் இருக்கலாம்.

57. அ. அதற்குத் தஞ்சை என்று இன்னொரு பெயரும் இருக்கின்றது.

ஆ. அதற்குத் தஞ்சை என்ற இன்னொரு பெயரும் இருக்கின்றது.

இதிலேயே இன்னொரு வகையான பிழை 'என்று' இல்லாமலேயே வாக்கியத்தைச் சொல்வது அல்லது அதற்குப் பதிலாக 'அப்படீன்னு' பயன்படுத்துவது. இரண்டாவது வகை வளர்மொழி இடையீட்டால் வருவது.

*58. அவர்கள் தமிழ் எப்படிப் பயன்படுத்துவாரோ ....

தெரிந்து கொள்ள வசதியாக இருந்தது.

*59. அந்த ஆற்றைக் காவிரி அப்படீன்னு கூப்பிடுவார்கள்.

*60. நீங்களெல்லாம் அங்கே போகக்கூடாது. அப்படீன்னு ஆசிரியர் சொன்னார்.

4.5.6 சொற்கள் வருமுறை:

'மட்டும்' எனும் சொல் எந்தச் சொல்லோடு பயன்படுத்தப் படுகின்றதோ, அச்சொல்லின் பின்னர் தான் வரும். ஆனால் ஆரிய மொழிகளில் அது சொல்லுக்கு முன்னால் வருகின்ற முறை இங்கு இடையீடு செய்கின்றது.

61. அவளுக்கு மட்டும்தான் தமிழ் தெரியும். அதனால் அவளோடு பேச முடியவில்லை.

62. என்னோடு மட்டும் அவர் வந்தார்.

'மட்டும்' இங்கு, பயன்படுத்தப் பட்டிருப்பது சரியாக இருப்பினும், மாணவர் சொல்ல நினைத்தது அதுவல்ல. 'தமிழ் மட்டும்தான்', 'அவர் மட்டும்' இரண்டும்தான் மாணவர் சொல்ல நினைத்தது. (பிழை செய்த மாணவரிடமும் கேட்டு உறுதி செய்துகொள்ளப்பட்டது).

4.6 சொற்பிழைகள் :

சொற்களில்தான் தாய்மொழி இடையீட்டின் பாதிப்பு அதிகமாக இருக்கும். மாணவன் பயில் மொழியில் எழுத/பேசத் தன் மொழியறிவு போதாதிருக்கும்போது, தன் தாய்மொழியிலிருந்து உதவி பெறுகிறான். பயில்மொழிச் சொற்களை ஞாபகம் வைத்துக்கொள்வது சிறிது கடினமான பணி. ஆகையால் பயில்மொழிச் சொற்கள் உதவிக்கு வராதபோது அவன் தாய்மொழிச் சொற்களைப் பயன்படுத்திக் கொள்கிறான். உருபனியற் பகுதியிலும், தொடரியற் பகுதியிலும் தாய்மொழி இடையீடு குறைவாகவே இருக்கும்.

பொதுப்படையாக, சொற்பிழைகளை நான்காகப் பிரிக்கலாம்.

அ. தாய்மொழி இடையீடு
ஆ. வளர்மொழி இடையீடு
இ. இரண்டாம் மொழி இடையீடு
ஈ. சொல் தேர்வு

4.6.1 தாய்மொழி இடையீடு:

பயில்மொழியோடு தொடர்புகொண்ட மொழிகளைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்கள் தாய்

மொழிச் சொற்களை அதிகமாகப் பயன்படுத்துகிறார்கள். தாய்மொழி, தொடர்பு கொண்டிருப்பதால் தாய்மொழிச் சொற்களைப் பயன்படுத்தினால் பிழை நேராது என்ற நம்பிக்கையே இதற்குக் காரணம். இப்பிழைகளையும் நான்காகப் பிரித்துக் கொள்ளலாம்.

4.6.1.1. பயில்மொழியில் பொருள் வேறுபாடு:

தாய்மொழிச் சொற்கள் தமிழில் பயன்படுத்தப் படும்போது, சில சொற்களுக்குப் பொருள் வேறுபாடு இருக்கிறது. அவ்வேறுபாட்டால் பிழை ஏற்படுகின்றது.

<u>எடுத்துக்காட்டு :</u>

அவசியம்/அவகாசம் (தெ)	—	'வாய்ப்பு'	என்னும் பொருளில்.
பேட்டை (கன்)	—	'கடை'	,,
ஆதரவு (கன்)	—	'மரியாதை'	,,
பிரமாதம் (கன்)	—	'ஆபத்து'	,,
பிரமாதம் (தெ)	—	'விபத்து'	,,
சம்சாரம் (கன்)	—	'உரையாடல்/பேச்சு'	

4.6.1.2. சொற்களில் வடிவ வேறுபாடு:

ஒரே சொல்லுக்குத் தாய்மொழியிலும், பயில் மொழியிலும் இருவேறு வடிவங்கள் இருக்கலாம். இவ்வடிவ வேறுபாட்டை உணராமல் தாய்மொழிச் சொல்லைப் பயன்படுத்துவது.

'சத்துப்போ' (கன்)	—	தமிழில்	'செத்துப்போ'
'கீழில்' (மலை)	—	,,	'கீழே'
'முகளில்' (மலை)	—	,,	'மேலே'
'தைவம்' (கன்)	—	,,	'தெய்வம்'

'மை' (கன்)	—	தமிழில் 'மெய்'
'காப்பாடு' (கன்)	—	,, 'காப்பாற்று'

4.6.1.3. தாய்மொழிச் சொல்லைத் தவறாகத் தமிழ்ப் படுத்துதல் :

பெரும்பாலும் திராவிட மொழிக்குடும்பத்தைச் சேராத மற்ற மொழிகளைத் தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்கள் இப்பிழைகளைச் செய்கிறார்கள். எடுத்துக்காட்டாக ஆரியமொழிக் குடும்பத்தைச் சேர்ந்தவர்கள் எழுதுகின்ற சில பிழைகள்.

கால்	—	'காலம்'
உதாகரண்	—	'உதாரணம்'
ஆவசிய	—	'அவசியம்'
தேச	—	'தேசம்'
சமூக	—	'சமூகம்'
காரண்	—	'காரணம்'
தர்ஷன்	—	'தரிசனம்'

4.6.1.4. பயில்மொழிக்குப் பொருந்தாதவை:

ஒரு மொழி இன்னொரு மொழியிலிருந்து சொற்களைக் கடன்வாங்குவது இயற்கை. ஆனால் கடன் வாங்குகின்ற சொற்களின் எண்ணிக்கையை நிர்ணயிப்பது யார்? என்ற கேள்வியும் எழுகின்றது. தாய்மொழியாகக் கொண்டவர்கள் கடன்வாங்கி எழுதுவது ஒருவகை. தமிழை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்பவர்கள் புதிதாக வாங்கி/எடுத்து எழுதுவது ஒருவகை. தூய தமிழியக்கம் இதைப் பெரும்பிழை என்று சொல்லும். வடமொழிச் சொற்களைத் தாராளமாகப் பயன்படுத்துபவர்கள் ''தேவலாம்'' எனச் சொல்வார்கள். எனினும், தமிழ்மொழியைப் பொறுத்தவரை சொற்களைக் கடன்வாங்கி எழுதுவது பெரிதும் கட்டுப் படுத்தப்படுவதால், வெறுக்கப் படுவதால், இச்சொற்கள் பொருந்தாதனவாகக் கொள்ளப்பட்டிருக்கின்றன.

நமஸ்காரம்	—	'வணக்கம்'
பிரார்த்தித்தான்	—	'கும்பிட்டான்'
ஸ்நானம்	—	'குளித்தல்'
ஜலம்	—	'தண்ணீர்'
காதம்பரி	—	'நாவல்'

4.6.2 வளர்மொழி இடையீடு:

மாணவன் மொழி கற்கும் கால அளவைப் பல நிலைகளாகப் பிரித்து அவ்வாறு வளர்ந்து வருகின்ற மொழியின் ஒரு நிலையில் கற்ற சொற்கள் அடுத்த நிலையில் இடையீடு செய்வதே இப்பிழைக்குக்காரணம். இங்கு, முதலில் பேச்சுத் தமிழும், பின்னர் எழுத்துத் தமிழும் கற்பிக்கப் படுவதாகக் கண்டோம். அப்பேச்சுத் தமிழின் சொற்கள் எழுத்துத் தமிழில் இடையீடு செய்கின்றது. எழுத்துத் தமிழை முதலில் கற்பித்துப் பின்னர் பேச்சுத் தமிழைக் கற்பித்தாலும் இதே போன்ற பிழைகள் நேர்கின்றன. முதலில் கற்ற பேச்சுத் தமிழ் மனதில் ஆழமாகப் பதிந்து விடுவதால் அவற்றின் இடையீடு அதிகம்.

ரொம்ப	—	'மிக'
நல்லா	—	'நல்ல'
நல்லா	—	'நன்றாக'
எப்பவும்	—	'எப்போதும்'
இப்ப	—	'இப்போது'
ஏன்னா	—	'ஏனென்றால்'
அப்படீன்னு	—	'என்று'

மேலும் பேச்சுத்தமிழில் பெரிதும் பயன் படுத்தப்படுகின்ற ஆங்கிலம், வடமொழி போன்ற

மொழிச் சொற்களும் எழுத்துத் தமிழில் புகுந்து விடுகின்றன. அவற்றைப் பெரும்பாலும் ஏற்றுக் கொள்வதில்லை.

4.6.3 இரண்டாம் மொழி இடையீடு:

ஆங்கிலம் தெரிந்த மாணவர்கள் பெரும்பாலும் ஆங்கிலச் சொற்களைப் பயன்படுத்துவதோடு மட்டு மல்லாமல் தொடர்களையும் மொழிபெயர்த்துப்பயன் படுத்துவது உண்டு.

அறிஞர்கள் பேச்சுக் கொடுத்தார்கள். (give talk). பணத்தைக் கொஞ்சம் கொஞ்சமாகத் தொகுத்து (to collect) சாமான்கள் வாங்கினோம். 'பேச்சுக்கொடு', 'தொகு' இரண்டுமே வேறுவேறு பொருள் கொண்டவை. அவைகளின் தேர்வுக் கட்டுப்பாடுகளும் வேறாகவே இருக்கின்றன.

4.6.4 சொல் தேர்வு:

இது தேர்வுக் கட்டுப்பாடு என்னும் தலைப்பில் முன்னர் கூறப்பட்டதுதான். வாக்கியத்திற்கென தேர்ந்தெடுக்கப்படுகின்ற வினைச் சொற்கள் பிழையாக இருக்கின்றன.

நான் முகத்தை துவைத்தேன் (கழுவு)

சினிமா புறப்பட்டது (துவங்கு)

கல்லை ஒடித்தேன் (உடை)

திருமணம் தீர்ந்தது (முடி)

அனுமதி அடைந்தேன் (பெறு)

வாக்கியத்திற்கென தெரிவு செய்யப்பட்ட வினைகள் தவறாக வருவதன் காரணம், அவ்வினைச் சொற்களின் எழுவாய், செயப்படுபொருள் தேர்வுக்கட்டுப் பாடுகள் மீறப்படுவதுதான். சான்றாக,

'துவை' தெரிவு செய்யும் செயப்படுபொருள் 'துணி' போன்றவைகள்தான். இங்கு 'கழுவு' எனும் வினையே பொருத்தமானது.

'புறப்படு' தெரிவு செய்யும் எழுவாய் அசைந்து போகின்ற பருப் பொருளாகத்தான் இருக்க முடியும். (ரயில், வண்டி, ஆள் போன்றவை) 'துவங்கு' எனும் வினையே பொருத்தமானது. இதற்குக் காரணம் ஆசிரியர்கள் / அகராதிகள் கொடுக்கின்ற பொருள் இன்னொரு மொழியில் இருப்பது தான். எடுத்துக்காட்டாக, 'தீர்' 'to finish'; 'to complete', 'to be finished', 'to be completed' என்னும் பொருள், 'முடி' என்னும் வினைக்குக் கொடுக்கப் படுகின்றது.

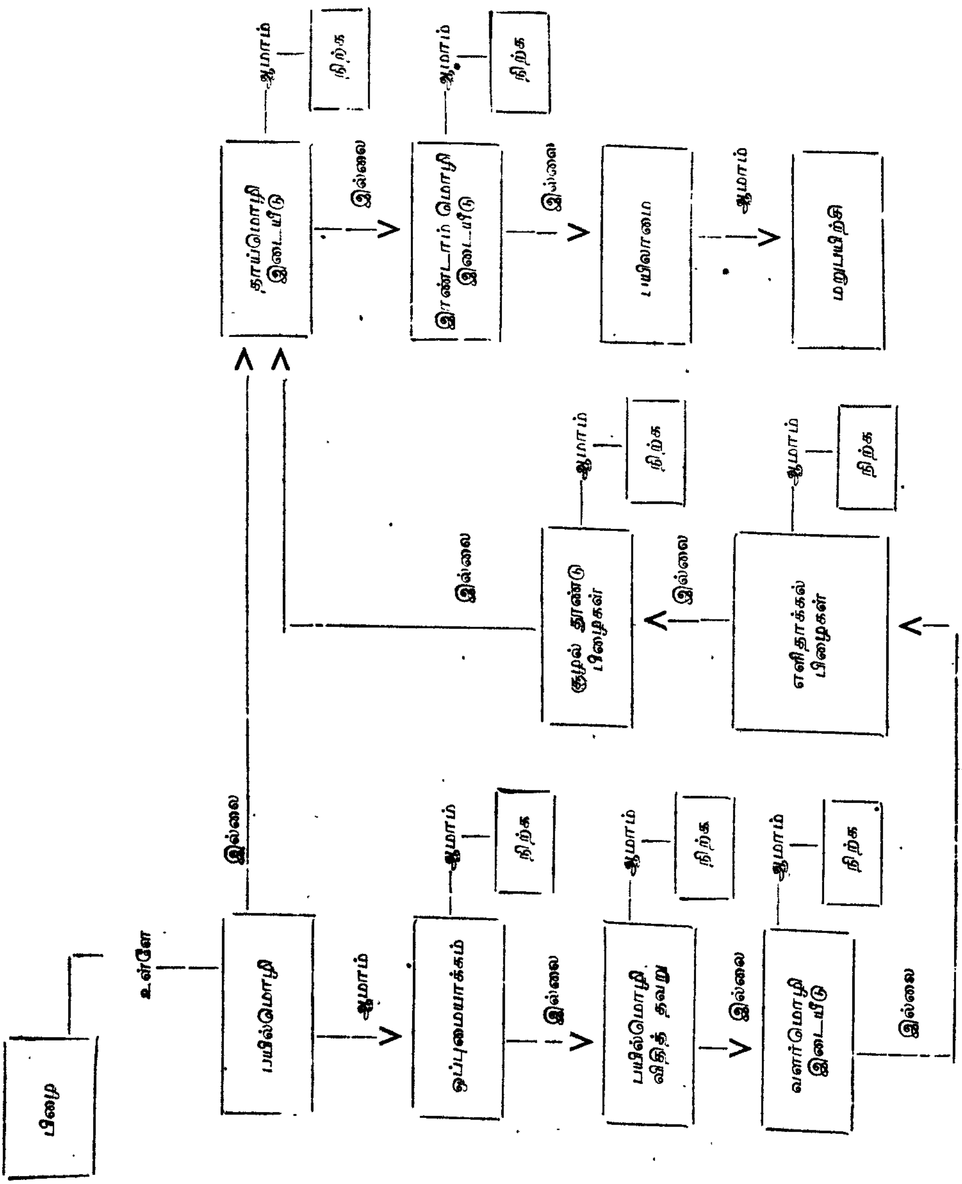
அவ்வினைகளின் சூழல்கூறுகள் கொடுக்கப்படுவதில்லை. அவைகளும் கொடுக்கப்பட்டால்தான் இப்பிழை செய்வதைத் தடுக்கலாம்.

இதே போன்று தனியொரு வினைக்குப்பதிலாக கூட்டு வினையடிகளைப் பயன்படுத்துவது வழக்கம் தான் எனினும் அக்கூட்டுவினை அமைப்புத்தவறாக இருக்கின்றது. சான்றாக,

மகிழ்ச்சியை அடைந்தோம் விருப்பம் செய்தோம்	'விரும்பினோம்'
வரவேற்பு செய்தோம்	'வரவேற்றோம்'
மகிழ்ச்சி ஆனோம்	'மகிழ்ச்சி அடைந்தோம்,
நடிப்பு செய்தாள்	'நடித்தாள்'

ஆக, கூட்டுவினைகள் எவ்வாறு உருவாக்கப்படுகின்றன என்பதுவும் எவ்விடங்களில் உருவாக்கப்படுகின்றன என்பதுவும் கற்பிக்கப்பட வேண்டிய ஒன்றாகும்.

பிழைகளின் காரணங்களை அறிந்து கொள்ளக் கீழ்க்கொடுக்கப்பட்டுள்ள செய்முறையைப் பயன் படுத்திக் கொள்ளலாம்.



பிழை
உள்ளே
பயில்மொழி
இல்லை
ஆமாம்
ஒப்புமையாக்கம்
நிற்க
பயில்மொழி விதிக் கவனு
வளர்மொழி இடையீடு
எளிதாக்கல் பிழைகள்
தாய்மொழி இடையீடு
இரண்டாம் மொழி இடையீடு
பயிலாமை
மறுபயிற்சி

› முன்னர் கூறிய எட்டுக் காரணங்களும் எட்டுப் பெட்டிகளில் கொடுக்கப்பட்டுள்ளன. காரண ஆய் வின் முதல்படி பயில்மொழி. பயில்மொழியே காரணமாக இருக்கும் என நினைத்தால் அதன் கீழ்க் கொடுக்கப்பட்டுள்ள ஒப்புமையாக்கம், பயில் மொழி விதித்தவறு. வளர்மொழி இடையீடு, எளி தாக்கல் பிழை, அல்லது சூழல் தூண்டு பிழை என்பவற்றில் ஏதாவது ஒன்று காரணமாகலாம். பயில்மொழி . காரணமாகாவிட்டாலும் மேற்கூறிய ஐந்து காரணங்களும் சரியாகாவிட்டாலும் தாய் மொழி இடையீட்டைக் காரணமாகப் பார்க்கலாம். பின்னரும் இல்லையெனில் அடுத்து இரண்டாம்மொழி இடையீடு, கடைசியாகப் பயிலாமைதான் காரண மாக அமையும். இப்போது மாணவனுக்குத் தேவை யானது மறுபயிற்சியே. காரணங்களில் ஒன்று ''ஆமாம்'' என்றானால் அங்கு காரண ஆய்வை நிறுத்தி அடுத்த பிழையை எடுத்துக் கொள்ளலாம். இவ்வாறு பிழை ஆய்வையும், பிழை ஆய்வின் முடி வையும் தொடர்பு படுத்திக் காட்டலாம்.

5. குறையறிதலும் சீர்படுத்தலும்

பிழை ஆய்வுக்குப்பின் என்ன? என்பதுதான் இப்போதையக் கேள்வி. ஆசிரியரும், ஆய்வாளரும் தேவையான திருத்தங்களையும் (Correction), சீர்படுத்துதலையும் (Remediation) செய்ய வேண்டி, யது அடுத்த கட்டமாகும். அவ்வாறு கொடுக்கப் படும் திருத்து முறைகளும் சீர்படுத்து முறைகளும் எதைச் சார்ந்திருக்கவேண்டும், எப்படி இருக்கவேண் டும் என்பதை இப்பகுதி விளக்குகின்றது.

மொழிகற்றல் மாணவர் மொழித்திறன்களை (Skills) ஏற்றுக்கொள்கின்ற மனவாற்றலின் உறுதி யையும் நெகிழ்வையும் சார்ந்திருக்கிறது.

வளர்ச்சி சார்ந்த மொழி கற்பித்தலின் அங்கங் களாக நான்கினைக் குறிப்பிடலாம்.

1. நன்கு கற்கின்ற மாணவர்களின் அறிவுப் பசிக்கு ஏற்ப அவர்களுக்குத் தேவையான புதிய பாடங்களையும் உதவிகளையும் செய்து கற்பித்தல்—விரைவுபடுத்திக் கற் பித்தல்.

2. மெதுவாகக் கற்கின்ற மாணவர்களிடம் தனிக்கவனம் செலுத்திக் கற்பித்தல்— தனிப்பயிற்சி கொடுத்தல்.

3. திறன் வளர்ச்சியில் ஏற்படுகின்ற சிறு குறை களையும் தவறுகளையும் பார்த்து உட னுக்குடன் கற்பித்தல்—திருத்திக் கற்பித் தல்.

4. பிழைகளைக் கண்டறிந்து, அதன் ஆய் வுக்குப் பின்னர், தனிப்பாடங்கள் எழுதித் தனியாகக் கற்பித்தல்—சீர்படுத்திக் கற்பித்தல்.

திருத்திக் கற்பித்தலையும், சீர்படுத்திக் கற் பித்தலையும், அவை தனித்தனியாக இருப்பினும்,

ஸ்ரீழுக் கல்வித் திட்டத்திலிருந்து—பாடத்திட்டத்திலிருந்து வேறுபடுத்தக்கூடாது. அவைகளையும் பாடத் திட்டத்தின் ஒரு பங்காகவே நினைத்துப் பார்க்க வேண்டும். [பார்க்க 3 Otto, Mc Menemy & Smith, 1973]

திருத்திக் கற்பித்தலுக்கும் சீர்படுத்திக் கற்பித்தலுக்கும் இடையிலான முக்கிய வேறுபாடுகள் இரண்டு.

முதலாவதாக, வகுப்பறையின் ஒழுங்கு முறைகளுக்குள்ளேயே, வகுப்பறைக் கல்வியின் சட்டதிட்டங்களுக்குள்ளேயே நடத்தப்படுகின்ற திருத்தங்கள், திருத்திக் கற்பித்தலைச் சாரும். ஆனால், சீர்படுத்திக் கற்பித்தல் வகுப்பறைக்கு வெளியே தனித்தனி மாணவர்களின் தேவைக்கு ஏற்பக் கொடுக்கப்படுகின்றது. எனவே, வகுப்பாசிரியரே இத்திருத்தங்களைச் செய்துவிடுகின்றார். சீர்படுத்திக் கற்பிப்பதற்கான சிறப்புப் பாடங்களை ஆசிரியரோ பிழை ஆய்வாளரோ ஆய்வுக்குப் பின்னர் தயாரிக்கிறார்கள்.

இரண்டாவதாக, வகுப்பு முழுவதுமோ அல்லது பெரும்பான்மையினரோ ஒரு குறிப்பிட்ட திறனைப் பெறுவதில் குறைவு ஏற்படுத்தியிருந்தால், அல்லது எதிர்பார்த்த அளவிற்குத் திறன் பெற்றிராவிட்டால், அல்லது முன்னர் நாம் குறித்த 'தவறு'களைச் செய்திருந்தால் அங்கு திருத்திக் கற்பித்தல் நடத்தப்படுகின்றது.

ஆனால், சீர்படுத்திக் கற்பித்தல் பின்தங்கிய மாணவர்கள் சிலருக்கு, பிழைகள் செய்கின்றவர்களுக்கு அதன் காரணத்தின் அடிப்படையில் தனித்தனியாக தேவைக்கு ஏற்றபடி கொடுக்கப்படுகின்றது. சான்றாக, வினையெச்ச அமைப்புக்களில் ஒருசில மாணவர்கள் பிழை செய்திருக்கும்பொழுது அவர்களுக்கெனத் தனிப்பாடங்கள் எழுதப்பட்டுத் தனியாகக் கற்பிக்கப்படும்.

இந்த ஆய்வின் அடிப்படையில் கண்டுபிடிக்கப் பட்ட எட்டுக்காரணங்களின் துணைகொண்டு பாடங் கள் எழுதப்பட வேண்டும். எனவே, வகுப்பறைக் கல்விக்கும் மாணவர்களின் கொள்திறன்களின் அடிப் படையில் தன்னகப்படுத்திக் கொள்ளப்பட்ட மொழி யறிவுக்கும் இடையில் ஏற்பட்ட இடைவெளியைத் தனித்தனியாக நிரப்புவதே சீர்படுத்திக் கற்பித்தலின் தலையாய நோக்கமாகும்.

5.1. சீர்படுத்திக் கற்பித்தல்

ஒரு வகுப்பின் மாணவர்கள் வேறுபடுவது போலவே அவர்களின் கற்கும் பிரச்சினைகளும் வேறு படுகின்றன. அதற்கேற்றாற்போல் சீர்படுத்திக் கற்பித்தலும் வேறுவேறாக அமைகின்றது. இந்த அளவுகளைக் கணித்து அதற்கேற்ற பாடங்களையும் தயாரித்துக் கற்பிக்கும்போதுதான் ஆசிரியரின் பணி நிறைவு பெறுகின்றது. எந்தெந்தத் தாய்மொழி யைச் சேர்ந்தவர்கள் எந்தெந்தப் பிழைகளைச் செய் கிறார்கள்; எந்தெந்த நிலைகளில் எவ்வெம்மாதிரி யான பிழைகளைச் செய்கிறார்கள் என்பதை ஓரளவு ஆராய்ந்து முன்னரே தெரிந்துவைத்து அவைகளுக்குத் தீர்வு கண்டு வகுப்பறையில் கற்பிக்கும் முறைமையை மாற்றிக்கொள்ளும் ஆசிரியரும், அவர்கள் செய் கின்ற பிழைகளை ஆராய்ந்து அவற்றிற்கேற்ற பாடங் களையும் கற்பிக்கின்ற ஆசிரியரும் தம் நிலையில் முழுமை பெறுகிறார்கள்.

சீர்படுத்திக் கற்பிக்கத் தேவையான பாடங்கள் எழுதப்படாதவரையில் பிழை ஆய்வும் சரி—அதன் முடிவுகளும் . சரி....தொடுவானங்களாகவே இருக்கும். அவைகள் எழுதப்பட்ட தாள்களுடனேயே அடக்கம் செய்யப்பட்டுவிடுகின்றன. எனினும், பிழை ஆய் வுக்கு வழிவகுத்துக் கொடுத்த எந்த ஆய்வாளருமே அதைத் தொடரவேண்டிய அடுத்த நிலை எவ்வாறு அமைய வேண்டும் என்பதைத் தெளிவாக்கவில்லை.

பிழை ஆய்வின்போது ஒவ்வொரு மாணவரின் பிழைகளும் எழுதப்பட்ட அட்டைகளின் முன் மாண

வரின் பெயர், வயது, நிலை முதலிய விபரங்கள் அடங்கிய அட்டையொன்றையும் தயாரித்திருந்தோம். அதனை அடிப்படையாகக் கொண்டு இப்போது சீர்ப்படுத்திக் கற்பிக்கத் தொடங்கும் முன் மாணவரின் திறன்களையும் அளவிட்டு, ஒரு நடத்துமுறை விபர அட்டையொன்றைத் தயாரித்துக் கொள்ள வேண்டும். இது ஒவ்வொரு மாணவருக்கும் இருக்கும் தனித்தனியான நிகழ்வேடு (Case sheet) ஆகும்.

நிகழ்வேடு

A. 1. பெயர் :
   2. வயது :
   3. நிலை :
   4. கல்வித்தகுதி :

B. திறன்கள்

   1. கேட்டுணருந்திறன்
   2. படித்துணருந்திறன்
   3. பேச்சுத் திறன் :
   4. எழுத்துத் திறன் :
   5. ஒலியனியலில் திறன் :
   6. வாக்கிய அமைப்பில் திறன்
   7. அகராதி பார்க்கும் திறன் :

C. பிழைகள்

   1. ஒலியனியல்

   ______________ ______________

   2. உருபனியல்

   ______________ ______________

   3. புணர்ச்சி

   ______________ ______________

4. தொடரியல்

______ ______

5. சொல்

______ ______

D. <u>காரணங்கள்</u>

1. தாய்மொழி
2. ______
3. ______
4. ______ முதலியன.

E. <u>முக்கியத்துவம் கொடுக்கப்பட வேண்டிய பகுதிகள்</u>

1. ______
2. ______

மாணவரின் நிகழ்வேடு எழுதிமுடிக்கப்பட்ட பின் கீழ்க்காணும் குறிப்புக்களையும் மனதிற் கொண்டு அடுத்த நிலைக்குச் செல்ல வேண்டும்.

1. கற்பதில் செய்லாக்க பூர்வமாக ஈடுபடுகிற வர் மாணவர் என்பதால் அவருடைய ஒத்துழைப்பை ஆசிரியர் முதலில் பெற வேண்டும்.

2. மாணவரின் அறிவு நிலைக்கு ஏற்ப பாடத்தையும் கற்பித்தலையும் சரிப்படுத்த வேண்டும்.

3. வகுப்பறை போலன்றி சிறுசிறு படிகளாக/நிலைகளாக (நுண் அமைப்பில்) கற்பித்தலை அமைத்துக்கொள்ள வேண்டும்.

4. ஒவ்வொரு நிலையிலும் மாணவர் கற்ற உடனே அதை வலியுறுத்தல் (Reinforcement) வேண்டும்.

5. சீர்ப்படுத்துதற்கு எழுதப்பட்ட மாற்றுப் பாடங்கள் பொருள் செறிவு நிறைந்ததாக வும், ஆர்வம் ஊட்டக்கூடியதாகவும் இருத்தல் வேண்டும்.

6. ஞாபகப்படுத்தலுக்கு வழிவகுத்துத் தர வேண்டும்.

7. வழக்கப்படுத்தும் ஒவ்வொரு பாடத்திற் கும் இடையில் இடைவெளி இருக்கும்படி பார்த்துக்கொள்ள வேண்டும்.

5.2 மாற்றுப் பாடங்கள்

மொழியமைப்பின் ஒலியனியல் பகுதியில் மாண வர்கள் செய்கின்ற பிழைகளுக்கு பயில்மொழி— தாய்மொழி வேறுபாடுகளும், பயில்மொழியின் சிறப் புக்கூறுகளுமே காரணங்களாகும்.

தமிழின் ல/ள/ழ; ர/ற; ன/ண போன்ற உறழ் வுகள் (Contrast) பெரும்பான்மையும் காரணங் களாக அமைகின்றன. எனவே, இவ்வுறழ்வுகளைக் காட்ட நிறையப் பயிற்சிகள் கொடுப்பது அவசியம். கேட்டுணரும் பயிற்சியாகவோ, படித்துணரும் பயிற்சி யாகவோ, கேட்டெழுத்துப் பயிற்சியாகவோ இதைக் கொடுக்கலாம்.

இரண்டாவதாக, தமிழின் ஒலியன்—மாற்றொலிக் கூறுகள், குற்றியலுகரம் போன்றவற்றின் ஒலிப்பு வேறுபாட்டைத் தெளிவுபடுத்த வேண்டும்.

உருபனியல், புணர்ச்சி, தொடரியல் பிழைகளைத் தனித்தனியாகக் கற்பிப்பதோடு வாக்கிய அமைப் பிலேயே மூன்றையும் வேறுபடுத்தாமலும் கற் பிக்க வேண்டும். மாணவர் செய்த பிழைகளின் அடிப்படையில் சீர்படுத்தும் மாற்றுப் பயிற்சிக் கென 'Tamil Structures : A Creative Pattern Practice' எனும் பயிற்சி நூல் எழுதப்பட்டுள் ளது. [பார்க்க : நடராச பிள்ளை & விமலா, 1978]. அந்தப் பயிற்சி முறைகளையும் இங்கு

பின்பற்றலாம். அந்நூல் விதிவருமுறை—விதிதரு முறை (Inductive & deductive methods) ஆகிய இரண்டையும் பயன்படுத்தி எழுதப்பட்டிருக்கின்றது.

சொற்களில் ஏற்படுகின்ற பிழைகளுக்குக் காரணங்கள் எதுவானாலும் அகராதி பார்க்கும் திறனை வளர்ப்பது மிகத் தேவையானதொன்றாகும். அதற்கேற்ற வகையில் பயிற்சிகளைத் தயாரித்துக் கொள்ளல் வேண்டும்.

திறன்களை வளர்ப்பதற்கெனப் பாடங்கள் எவ்வாறு அமைய வேண்டும் என்பதை 'தமிழ் கற்பித்தல்' [திருமலை, 1978] என்னும் நூலின் நான்கு அத்தியாயங்கள் விளக்குகின்றன. [பக் : 232–360]. அவைகளின் துணைகொண்டு பாடங்கள் எழுதப்படலாம். சில முக்கியமான பயிற்சி வகைகள் கீழே கொடுக்கப்பட்டுள்ளன. அவைகளையும் பயன்படுத்துவது நல்லது.

1. கொடுக்கப்பட்டவற்றிற்கு மறுமொழி அளித்தல்.
2. கோடிட்ட இடத்தை நிறைவு செய்தல்.
3. பொருத்திக் காட்டுதல்.
4. சொற்களை முறைப்படுத்தி அமைத்தல்.
5. வாக்கியங்களில் அமைத்தல்.
6. சுருக்குதல்.
7. மொழி விளையாட்டுக்கள்.
8. கேட்டுணர்தல்.
9. படித்துணர்தல்.
10. கேட்டெழுத்து.
11 சொற்களைப் பிரித்தல்.
12. இலக்கண அமைப்பில் உருபன்களைப் பிரித்தல்.
13. பதிலீடு செய்தல்.
14. தாய்மொழிச் சொற்களுக்குப் பயில்மொழிச் சொற்களைக் கொடுத்தல்.

15. ஒருபொருள் பன்மொழியைப் பயன்படுத்து தல்.
16. சொற்களையும் சொற்றொடர்களையும் முறைப்படுத்திப் பொருள் அறிதல்.
17. தொடரை பொருள் உணரும் வகையில் பிரித்தல்.
18. இடம் நோக்கிப் பொருள் உணர்தல்.
19. கருத்துத் தொடர்ச்சி அறிதல்.
20. மையக் கருத்துக்களை அறிதல்.
21. நினைவு கூர்தல்.
22. எடுத்துக் காட்டுதல்.
23. ஒப்பிடுதல்.
24. வேறுபடுத்தி அறிதல்.
25. தொடர்புபடுத்தி அறிதல்.

போன்ற பல பயிற்சிகளை மனதில் கொண்டு தேவைக் கேற்பப் பயன்படுத்திக் கொள்ளவேண்டும்.

இலக்கணக் கட்டுப்பாட்டிற்குள்ளும், பாடநூல்களுக்குள்ளும் மாணவர்களைப் பெட்டிப் பாம்பாகக் கட்டிப் போடாமல் சுதந்திரப் பறவையாக மொழியுலகில் பறக்கச் செய்ய அவர்களைப் படைப்பிலக்கியத்திற்கு மெதுவாக அழைத்துச் செல்தல் வேண்டும்.

6. மொழி பயில் கோட்பாட்டு மாற்றங்கள்

பிழை ஆய்வு மொழி பயில்தலில் முக்கியத்துவம் பெற்றபோது இரண்டாம் மொழி பயில்தலின் கோட்பாடுகளிலும் பெரிதளவு மாற்றம் ஏற்பட்டது.

கடந்த 15 ஆண்டுகளாக மொழி, மொழி பயில்தல் எனும் இரு கூறுகளிலும் மொழியியலாரும் உளவியலாரும் ஏற்படுத்திய மாற்றங்கள் சிறப்பு வாய்ந்தவை (காண்க : நடராசபிள்ளை, 1980). ஸ்கின்னரின் கோட்பாடுகளுக்கும் சோம்ஸ்கியின் கோட்பாடுகளுக்கும் இடையில் ஏற்பட்ட வேறுபாடுகளையே இம்மாற்றங்களுக்கு முக்கியக் காரணமாகக் கூறலாம்.

ஸ்கின்னர், போலச் செய்தலினாலும் வலியுறுத்தப்படுவதாலும்—அதாவது பிழையைத் திருத்தி அதைச் சரியான துலங்கலுக்குத் தொடர்புபடுத்துவதாலும் மொழி கற்கப்படுகின்றது என்கிறார். ஆனால் சோம்ஸ்கியோ மொழி பயில்தல் என்பது விதிகளால் கட்டுப்படுத்தப்பட்ட ஓர் உருவாக்கச் செயற்பாடு என்கிறார். மாணவர்கள் மொழி கற்கும் போது அம்மொழிவிதிகளைப் பற்றித் தமக்குள்ளேயே சில கருதுகோள்களை உருவாக்கி, சில மொழி கற்கும் செயற்பாடுகளை ஏற்படுத்திக் கொள்கிறார்கள். இச்செயற்பாடுகளை ஓரளவு பயில்மொழியில் முதிர்ந்த அறிவு பெறுவது வரைக்கும் தொடர்கிறார்கள்.

ஆகவே, இரண்டாம் மொழி பயில்தல் என்பது பயில்மொழியின் ஒலியனியல்; இலக்கணம், சொல் போன்ற அமைப்புக்களை நினைவு நிலையில் (Conscious) படித்துப் பிரித்துப் பார்த்து ஒழுங்கமைத்துக் கொள்வதாகும். இதையே அடிப்படையாகக் கொள்கின்றது ஓர்தல் விதிபயில் கோட்பாடு. ஆக, பேச்சுக்கு முக்கியத்துவம் கொடுத்து அதை வழக்கப்படுத்திக் கேட்டுப் பிரித்துப் பார்த்துக் கொடுக்கும்

துலங்கல்களாகவும் பேச்சுத் துலங்கல்களாகவும் மொழி பயிலப்பட வேண்டும் என்ற கேட்டுப் பேசல் வழக்கக் கோட்பாடு, ஓர்தல் கோட்பாட்டிற்கு நேர் எதிர்மாறானது.

மொழி கற்பிப்பதில் இவ் ஓர்தல் விதி பயில் கோட்பாடு பெரும் மாற்றம் செய்திருக்கின்றது. சோம்ஸ்கியின் மொழித்திறன் என்பதை மொழியின் அமைப்பில் திறன் பெற்று மொழியைப் புரிந்து கொள்வதற்கும் பேசுவதற்கும் தேவையான மொழியறிவைப் பெற்றிருப்பது எனச் சொல்லலாம். (பார்க்க: நடராச பிள்ளை, 1979). இக்கோட்பாட்டினால் கற்பிக்கும் முறை மட்டுமின்றி, பாடங்கள், உத்திகள் முதலிய மொழி கற்பிப்பதைச் சார்ந்த எல்லா துறைகளிலும் பெரிதளவு மாற்றங்கள் ஏற்பட்டிருக்கின்றன.

இக்கோட்பாட்டு மாற்றங்களுக்கிடையில் பிழை ஆய்வும் பெரும்பங்கு வகிக்கின்றது. இதன் பயனால் நேர்ந்த கோட்பாட்டு மாற்றங்களை இங்கு மூன்று நிலைகளில் பார்க்கலாம்.

1. தாய்மொழி—இரண்டாம்மொழி பயில்தலின் வேறுபாடுகள்.
2. மொழிவளர்ச்சிப் பிழைகள்
3. தவிர்ப்புக் கொள்கை (Avoidance)

6.1 தாய்மொழி-இரண்டாம்மொழி பயில்தலின் வேறுபாடுகள்

முதல்மொழி கற்பதிலும் இரண்டாம்மொழி பயில்வதிலும் கிடைக்கின்ற மொழியறிவின் அளவின் வேறுபாட்டையே இவ்விரு கற்றல்களின் வேறுபாடாகக் கொள்ளலாம். இரண்டாம் மொழி பயிலும்போது தாய்மொழியைப் ''போல்'' பேசுவதும் வாசிப்பதும் எழுதுவதும் குறிக்கோளாக இருக்கின்றது. எனவே கிடைத்த திறனைப் பாழிலிருந்து (Zero) தாய்மொழியைப் போல் பேசுகின்ற, வாசிக்கின்ற அல்லது எழுதுகின்ற திறன்வரை ஓர் அளவு கோலால் அளக்க வேண்டும். மேலும் முதல்

மொழி பயில்தலின்போது எடுத்துக் கொள்ளப்பட்ட அணுகுமுறைகள் இரண்டாம் மொழி பயில்தலின் அணுகுமுறைகளை ஒத்திருக்கின்றன (Dulay & Burt, 1972; Sampson & Richards 1973).

மொழி பேசத் தூண்டுகின்ற நடத்தையை எடுத்துக் கொள்வோம். குழந்தைகள் முதல்/தாய்மொழி கற்கும் போதும் முதியோர் அதையே இரண்டாம் மொழியாகப் பயிலும் போதும் எடுத்துக் கொள்கின்ற அணுகு முறைகளில் ஒற்றுமையைக் காணலாம். சான்றாக, இரண்டரை வயது நிரம்பிய ஒரு குழந்தை பெரும்பாலான நேரங்களில் அவனே உரையாடலை ஆரம்பித்து வைக்கின்றான். உரையாடப் பெருவிருப்பம் தெரிவிக்கின்றான். அவனுக்குப் பேச்சின் சில பகுதிகள் புரியாமலிருப்பினும் பேச வேண்டும் எனும் ஆவலால், உந்தப்படுகின்றான். செய்திகள், கதைகள் எதுவாக இருப்பினும்—அவை புரியாமலிருந்தாலும் கூடக் கேட்கின்றான். காரணம் பேசுவதில் அவன் காட்டும் ஆர்வம் மொழி கற்பதில் இருக்கின்றது. பெற்றோர் அவனுக்கு முன்மாதிரியாக இருக்கின்றனர். அவனுடைய மொழி வளர்ச்சி பெரிதும் அவர்களையே சார்ந்திருக்கின்றது. அவர்கள் கொடுக்கின்ற மொழியளவே அவனுக்குத் தரவாக இருக்கின்றது. மொழி கற்க இது மிகத் தேவையான அணுகுமுறையாகும். தமிழை இரண்டாம் மொழியாகக் கற்கின்ற மாணவர்களும் இதே அணுகுமுறையைப் பயன்படுத்தி ஆசிரியரோடு உரையாட ஆர்வம் காட்டுகின்றனர். அதாவது தாய்மொழி கற்கும் போது அவர்கள் எடுத்துக்கொண்ட அணுகு முறையையே இரண்டாம் மொழி கற்கும் போதும் பயன்படுத்துகின்றார்கள்.

இரண்டாவதாக, ஒரு மொழியை இரண்டாம் மொழியாகப் பயில்கின்றவர்கள் செய்கின்ற பிழைகளுக்கும் குழந்தைகள் தாய்மொழியாகக் கொண்டு கற்கும்போது செய்கின்ற பிழைகளுக்கும் ஒற்றுமை இருக்கின்றது. குழந்தைகளும் இரண்டாம் மொழி கற்கின்ற முதியோர்களும் 'போலச் செய்தலின்' அடிப்படையில் மொழி கற்பதில்லை; வேறு சில அணுகு

முறைகளைத் தங்களுக்குள் ஏற்படுத்திக் கொள்கிறார்கள். அதில் இவ்விருசாராரும் ஒற்றுமையைக் காட்டுவது ஸ்கின்னரின் கோட்பாட்டோடு ஒத்துப் போகவில்லை. மாறாக, சோம்ஸ்கியின் கோட்பாட்டையே சார்ந்திருக்கின்றது—வலுப்படுத்துகின்றது, என்பதையே இப்பிழை ஆய்வு காட்டுகின்றது.

முதல்மொழி கற்றலையும் இரண்டாம் மொழி பயில்தலையும் ஒப்பிடும்போது கீழ்க்கண்ட ஐந்திலும் கவனம் செலுத்தப்படவேண்டும் என டெய்லர் (1974) குறிப்பிடுகின்றார்.

1. இரண்டாம் மொழி கற்கும்போது பருவ காலக் கோட்பாடு (Critical period)
2. மொழி பயில்தலில் உளவியல் அணுகு முறைகள் (Psychological strategies)
3. தாய்மொழி இடையீடு
4. ஓர்தல் முதிர்ச்சி (Cognitive maturity)
5. மொழி பயில்தலைப் பாதிக்கும் உளவியல் கூறுகள் (Psychological factors)

6.1.1. பருவகாலக் கோட்பாடு

ஒரு குழந்தைக்கு அது பருவமடைவது வரைக்கும் கற்பது எளிதாக இருப்பதாகக் கருதப்படுகின்றது. ஆய்வாளர்களில் பெரும் பாலோர் அப்படி ஒரு கால அளவு இருப்பதால்தான் பெரியவர்களைவிட குழந்தைகள் எளிதாக மொழிகளைக் கற்றுக் கொள்கின்றனர் என்று நினைக்கின்றனர். அதே நேரத்தில் சிலர் அக்கால அளவு சரியானதல்ல என்று நிரூபித்திருக்கின்றனர். மொழி கற்பதற்குத் தேவையான மூளைப்புறணியின் பக்கவியக்கம், (Cerebral lateralization) பருவமடைவதற்கு வெகுநாள் முன்பே நடந்துவிடுகிறது என்றும் பெரியவர்கள் இந்த ஓர்தல் செயற்பாட்டில் பயிற்சி (அனுபவம்) பெற்றிருப்பதால் அவர்களுக்குக் குழந்தைகளைவிட மொழி பயில்தல் எளிதாக இருக்க வேண்டும் என்றும் அவர்கள் கருதுகின்றனர். (பார்க்க: Catford, 1969).

இப்பருவக் காலக் கோட்பாட்டிற்கு எதிர்ப்பு இருப்பினும் குழந்தைகளுக்கு மொழி கற்பது பெரிய வர்களைவிட எளிதாக இருக்கும் என்பது ஒப்புக் கொள் ளப்பட்டிருக்கின்றது. கால அளவில் வேறுபாடு இருக் கலாம். பெரியவர்கள் மொழி கற்பதைக் கடினமாக உணர்வதற்கு வேறு சில காரணங்களும் இருக்கின்றன. சான்றாக, வயது, மனதில் பதிந்திருக்கும் தாய்மொழி முதலியன.

இரண்டாம் அத்தியாயமாகக் கொடுக்கப்பட்ட பிழை ஆய்வு காலக் கோட்பாட்டை ஆராயவில்லை. இதற்கு இரண்டு காரணங்கள்: ஒன்று, குழந்தைகள் முதல் மொழியாகக் கற்கும்போது அவை செய்கின்ற பிழைகள், அவை எடுத்துக்கொள்ளும் நேரம், அவற் றின் அணுகுமுறைகள் போன்றவை முறையாக ஆரா யப்படவில்லை. அவ்வாராய்ச்சியின் முடிவு தெரிந் தால்தான் பெரியவர்களின் மொழி பயில்தலைப் பற் றிய ஆராய்ச்சியுடன் ஒப்பிட்டுப் பார்க்க முடியும். இரண்டாவதாக, இங்கு ஆராய்ச்சிக்கென தேர்ந் தெடுக்கப்பட்ட மாணவர்களின் வயது பல்வேறான நிலைகளையுடையதாக இருக்கின்றது. அவர்களைப் பற்றிய நுணுக்கமான ஆய்வும் செய்யப்படவில்லை. முதல்மொழியாகக் கற்கின்ற குழந்தைகள் செய்கின்ற பிழைகள் அவர்களின் அணுகுமுறைகள் போன்றவை ஆராயப்பட்டுக் கொடுக்கப்பட்டால் இப்பருவகாலக் கோட்பாட்டை இங்கு எளிதாக விளக்கி விடலாம்.

6.1.2. உளவியல் அணுகு முறைகள்

மாணவர்கள் ஒப்புமையாக்கத்தின் அடிப்படையி லும் பயில்மொழி விதியைத்தவறாக—மட்டுமீறிப்— பயன்படுத்துவதின் அடிப்படையிலும் வளர்மொழி இடையீட்டாலும் சூழலின் தூண்டுதலாலும், பயில் மொழி இலக்கணத்தை 'எளிமையாக்க' நினைப்ப தாலும் பிழைகள் செய்கிறார்கள் எனப் பார்த்தோம்.

குழந்தைகளின் பிழைகளைப் பார்க்கும்போது (தாய்மொழி கற்கும்போது) அப்பிழைகளின் காரணங் களும் மேற்சொன்னவற்றையே சார்ந்திருக்கின்றன.

எனவே, கற்பது முதல் மொழியாக இருந்தாலும் சரி, இரண்டாம் மொழியாக இருந்தாலும் சரி உள அடிப்படையில் அவர்கள் பின்பற்றுகின்ற அணுகுமுறைகள் ஒன்றாகவே இருக்கின்றன என்பதை ஒத்துக்கொள்ள வேண்டும். மொழியமைப்புகளிலிருக்கின்ற வேறுபாடுகளையும் ஒழுங்கின்மையையும், ஒழுங்குபடுத்தவும் இலக்கணத்தைச் சுருக்கவும் எளிமையாக்கவும் அவர்கள் மனத்தில் எழுகின்ற அணுகுமுறைகளே உளவியல் அணுகுமுறைகள். சான்றாக,

நானுக்கு, நாங்களுக்கு, நீக்கு, நீங்களுக்கு போன்ற (நான்காம் வேற்றுமை) உருபு சேர்க்கும் முறை இலக்கணத்தை எளிமையாக்குவதையே அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்கின்றது. இப்பிழைகளைத் தமிழைத் தாய்மொழியாகக் கற்கின்ற குழந்தைகளும் இரண்டாம் மொழியாகக் கற்கின்ற பெரியவர்களும் செய்யும் போதுதான் அதை உளவியல் அணுகுமுறையாக எடுத்துக் கொள்கின்றோம்.

இதேபோன்று கொடுக்கப்பட்ட மொழி அமைப்புக்களிலிருந்து—ஒழுங்கற்ற அமைப்புக்களை மறந்து ஒப்புமையாக்கத்தின் அடிப்படையில் மொழி அமைப்புக்களை உருவாக்குவது மொழி பயில்தலில் 'விதியின்' முக்கியத்துவத்தைக் காட்டுகின்றதேயன்றி 'போலச் செய்தலை' அல்ல. ஒப்புமையாக்க அணுகுமுறை தாய்மொழிக் கல்விக்கு மட்டும் உரித்தானதன்று. இரண்டாம் மொழியாகக் கற்கின்ற பெரியவர்களும் இதே பிழைகளைச் செய்வதை நோக்கும் போது முன்னர் தாம் தாய் மொழி கற்கும் போது பயன்படுத்திய அதே அணுகுமுறையையே அவர்கள் திருப்பிச் செய்கிறார்கள் என்பது ஐயத்திற்கு இடமின்றி விளங்கும். இவ்வொற்றுமை பெரும்பாலும் பயில்மொழி இலக்கணத்தை எளிமையாக்குவதையும் சுருக்குவதையும் ஒழுங்குபடுத்துவதையும் அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்கின்றது. இதையே தூலாய் & பர்ட் (1972) இருவரின் சோதனையும் நடராச பிள்ளை (1979) யின் சோதனையும் நிரூபிக்கின்றன. ஒப்புமையாக்கம் குழந்தைகளின்

அணுகுமுறை என்றே முன்னர் எண்ணப்பட்டு வந்தது. ஆனால் பிழை ஆய்வின் முடிவைப் பார்க்கும் போது பெரியவர்களும் அதையே இரண்டாம் மொழி பயில்தலிலும் திருப்பிச் செய்வது தெரிகின்றது. அதனால் பெரியவர்களுக்கு இன்னும் அந்த ஓர்தல் திறன் இருக்கின்றது என்பது புலப்படுகின்றது.

6.1.3. தாய்மொழி இடையீடு

இரண்டாம் மொழி கற்கின்றவர்கள் முன்னரே இன்னொரு மொழியை—தாய்மொழியை—கற்ற அனுபவத்தைப் பெற்றிருப்பதால் அந்த அனுபவம் இரண்டாவது ஒரு மொழியை கற்கின்ற/பயில்கின்ற போது துணை செய்யவோ இடையீடு செய்யவோ கூடும். மனதில் பதிந்திருக்கும் தாய்மொழி, தாய் மொழியைக் கற்கும்போது தமக்குள் ஏற்படுத்திக் கொண்ட செயற்பாடுகளைத் திருப்பிச் செய்யத் தடையிடுவதுண்டு. எனவே, கற்பிக்கும்போது மாணவரின் மனதிலிருக்கும் இம் முன்னனுபவத்தை எளிதில் மறந்து மொழி கற்பித்துவிட முடியாது. அதே நேரத்தில் மொழியறிவு மாற்றமும் மொழி இடையீடும்தான் மொழிகற்றலின் இரு கொள்கைகள் என ஏற்றுக் கொள்ளவும் கூடாது; ஏற்றுக் கொள்ளவும் முடியாது. இதற்கான காரணத்தை முன்னரே பார்த்தோம். தற்காலக் கற்றல் கோட்பாடுகளால் உறழ்வு ஆய்வின் இக்கொள்கைகளின் போதாமை தெளிவாக நிரூபிக்கப்பட்டு அவை செல்வாக்கு இழந்து விட்டன என்பதை மனத்திற் கொள்ளவேண்டும்.

முதல் மொழி பற்றிய ஆய்வுகளும் (Dulay & Burt, 1972) பெரியவர்களின் இரண்டாம் மொழி பற்றிய ஆய்வுகளும் (Selinker, 1972; Corder, 1967; Nadaraja Pillai, 1979) கீழ் வருவனவற்றைச் சான்றுகளுடன் விளக்குகின்றன.

1. ஒரு சில மாணவர்கள் தாய்மொழி இடையீட்டுப் பிழைகள் செய்திருப்பினும்

பெரும்பாலான பிழைகள் தாய்மொழி இடையீட்டாலோ மொழியறிவு மாற்றத்தாலோ ஏற்பட்டதன்று.

2. வேறுபட்ட தாய்மொழியைக் கொண்டவர்களின் பிழைகள் ஒத்திருப்பதுடன் ஒழுங்காகவும் இருக்கின்றன.

3. பெரும்பான்மையான பிழைகள் ஒப்புமையாக்கம், பயில் மொழி விதியைத் தவறாகப் பயன்படுத்துதல், வளர்மொழி இடையீடு, எளிதாக்கல், சூழலின் தூண்டுதல் போன்றவற்றின் அடிப்படையில்தான் செய்யப்பட்டிருக்கின்றன.

இந்த ஆய்வுகள் தாய்மொழி இடையீடு, மொழியறிவு மாற்றம் இரண்டையும் மதிப்பிழக்கச் செய்துவிட்டன. ஆயினும் தாய்மொழியின் முக்கியத்துவம் உணரப்படுகின்றது ; மறைக்கப்படவில்லை. ஆனால், தாய்மொழியின் துணை/பாதிப்பு வேறு ஒரு கோணத்திலிருந்து பார்க்கப்படுகின்றது. இங்கு தாய்மொழி ஒரு உசாத்துணையாக எடுத்துக் கொள்ளப்படுகின்றது. மாணவன் தன்னுடைய பயில் மொழியறிவு மற்றவர்களுடன் தொடர்பு கொள்ளப் போதாது என நினைக்கும்போது எங்கு அவனுக்கு இடைவெளி ஏற்படுகின்றதோ அங்கு அந்த இடைவெளியைத் தன் தாய்மொழியிலிருந்து அமைப்புக்களை/ சொற்களைக் கடனாகப் பெற்று நிரப்பிக் கொள்கின்றான். இச் செயல் பெரியவர்களிடம் மட்டுமல்ல இரண்டாம் மொழி கற்கின்ற குழந்தைகளிடமும் காணப்படுகின்றது. சான்றாக, தமிழில் ஓரளவு மொழித்திறன் கிடைக்கப் பெற்ற 3½ வயது சிறுவன் கன்னடம் கற்கும் போது தனக்குத் தெரியாத இடங்களில் தமிழ்ச் சொற்களைச் சேர்த்துப் பேசுவது இந்தக் கருத்துக்குப் பெரிதும் துணை செய்கின்றது. எடுத்துக்காட்டாக,

தம்ம மனெயல்லி ஒந்து ஒட்டெ கொம்பே இதே.

எங்க வீட்டில் ஒரு ஓட்டைப் பொம்ளெ இருக்குது (இருக்கிறது)

என்ற வாக்கியத்தில் ஓட்டை என்னும் சொல்லுக்குக் கன்னடச் சொல் கிடைக்காததால் தாய்மொழிச் சொல்லைப் பயன்படுத்துகின்றான்.

அல்லி திராக்ஷசே ஹண்ணு கொத்துக் கொத் தாய் இத்து.

அங்கே திராட்சைப் பழம் கொத்துக் கொத் தாய் இருந்தது.

கொத்துக்கொத்தாய் என்பதற்குரிய கன்னடச்சொல் கிடைக்காததால் தமிழ்ச்சொல்லைப் பயன்படுத்து கின்றான். இது தாய்மொழி இடையீட்டால் நேர்ந்த பிழையன்று; தன் மொழித் திறனிலுள்ள இடைவெளியை நிரப்பத் தாய்மொழியின் உதவியை நாடியதால் வந்த பிழை. இவ்வாறு இக்கோணத் திலிருந்து நோக்கப்படுவதால் மாணவனின் உரு வாக்கத்திறன், கருத்துப்படிவம் உண்டாதல் (Conceptualization) பயில்மொழியோடு நேரடித் தொடர்பு இவைகளோடு இடையீட்டுப் பிழைகளும் கருத்திற் கொள்ளப்பட்டிருப்பது தெளிவாகும்.

6.1.4. ஓர்தல் முதிர்ச்சி

குழந்தைகளின் முதல் மொழி கற்றலுக்கும் பெரியவர்களின் இரண்டாம் மொழி பயில்தலுக்கும் இடையிலான ஒற்றுமை வேற்றுமைகள் பற்றிய ஆய்வில் இது நான்காவது குறிப்பு. முதல் மொழிக் கல்வியின் முடிவில் மாணவர்கள் பெறுகின்ற மொழி யறிவின் அளவும் இரண்டாம் மொழிக் கல்வியின் முடிவில் மாணவர்கள் பெறுகின்ற மொழியறிவின் அளவும் ஒன்றுபோலிருப்பதில்லை. இந்த அளவு வேறுபடுவதற்குக் காரணம் முதல்மொழி கற்கின்ற குழந்தைகளின் ஓர்தல் முதிர்ச்சியைவிட இரண்டாம் மொழி பயிலும் பெரியவர்களின் ஓர்தல் முதிர்ச்சி அதிகமாக இருப்பதே. இதை வருமாறு விளக்க லாம்.

முதல் மொழி கற்கின்ற குழந்தைகளின் மொழி வளர்ச்சியில் ஒரு அல்லது இரு சொல் கூற்றுக்கள் (Utterances) இருக்கும் (பார்க்க : நடராச பிள்ளை, 1979). இதே போன்ற ஒரு/இரு சொல் கூற்றுக்கள் இரண்டாம் மொழி பயில்கின்ற பெரியவர்களின் ஆரம்ப காலப் பேச்சில் கூட இருப்பதில்லை. இது அவர்கள் அந்த வளர்ச்சி நிலையைத் தாண்டிவிட்டார்கள் என்பதையும் அவர்களின் மொழித்திறன் (முதல் மொழி) வளர்ச்சியினால் ஏற்பட்ட ஓர்தல் வளர்ச்சியையும் காட்டுகின்றது. ஆனால், குழந்தைகள் மொழி கற்கும் போது அவர்களின் மொழித்திறன் (+மொழியமைப்பு) வளர்ச்சியோடு ஓர்தல் அமைப்பும் வளர்ச்சியடைகின்றது. இதனால் இதே போன்ற எளிய நிலைகளைப் பெரியவர்கள் கடந்து ஓர்தல் முதிர்ச்சியடைந்து விட்டார்கள் என்பது தெளிவாகின்றது.

ஆக, தாய்மொழியறிவும், ஓர்தல் முதிர்ச்சியும் மொழி பயில்தலின் அணுகுமுறைகளைப் பாதிப்பதால் தான் பெரியவர்களின் மொழிக்கல்வியின் அளவு குறைவாக இருக்கின்றது. இவ்விரு கூறுகளோடு ''மாணவனின் வயது, அவனுடைய குறிக்கோள், அனுபவம், பாடங்கள், கற்பிக்கின்ற சூழ்நிலை, முறைகள், கொடுக்கப்படுகின்ற பயிற்சி, திருப்பித் திருப்பிச் செய்தல், படிப்பிற்குப் பிறகு இருக்கின்ற கால இடைவெளி போன்ற பலவற்றால் தான்'' (Thirumalai, 1977 பக் : 28) இரண்டாம் மொழி பயில்தல் பெரிதும் பாதிக்கப்படுகின்றது.

6.1.5. உளவியற் கூறுகள்

முதல் மொழி கற்றலும் இரண்டாம் மொழி பயில்தலும் ஒன்று எனச் சிலர் கூறுகின்றனர். அவ்வாறு கூறுவதானால் அவ்விரு மொழிக்கல்வியின் முடிவிலும் மொழியறிவின் அளவு ஒன்று போல் இருக்க வேண்டும்; அல்லது ஒப்பிடும்படியாகவாவது இருக்கவேண்டும். ஆனால் பெரியவர்களின் இரண்டாம் மொழியறிவு பெரும்பான்மையும் தாய்

மொழித் திறனைப் பெறுவதில்லை. இதற்குக் காரணம் மொழி பயில்தலைப் பாதிக்கின்ற சில உளவியற் கூறுகளே.

சான்றாக, சில மாணவர்கள் மொழிகற்கும் கால அளவில் ஏதாவது ஒரு நிலையில் தாம் கற்ற அறிவு—மொழியறிவின் அளவு—செய்திப்பரிமாற்றத்திற்குப் போதுமானது என்ற மனப்பான்மையை வளர்த்துக் கொள்கிறார்கள். இம்மனப்பான்மையால் மேலும் கற்பது தடைப்படுகின்றது; ஓரளவு பயில்வது நிறுத்தப்படுகின்றது என்றே சொல்ல வேண்டும். இதனால் சில பிழைகள்—அந்த நிலை வரை அவர்கள் செய்த பிழைகள்—மனதில் புதை படிவமாகி விடுகின்றன. எனவே, அப்பிழைகள் அவர்கள் மேலும் எவ்வளவு காலம் அம்மொழியைக் கற்றாலும் மாறுவதில்லை.

இம்மனப்பான்மையைப் போன்றே மொழி பயில மாணவர்கள் கொண்டுள்ள உள்ளெண்ணம் (Motivation), மொழியைப் பற்றிய மனப்பான்மை (Attitude), ஆளுமையில் கற்பனை அனுபவம், தான் எனும் முனைப்பு, பயில் மொழிப்பண்பாட்டைப் பற்றிய கருத்து, கற்றுக் கொள்ளும் ஆர்வம் போன்ற பல கூறுகள் மொழி பயில்தலைப் பாதிக்கும் அல்லது பயில்தலுக்குத் துணை செய்யும். குழந்தைகள் பெரும்பாலும் பயில்மொழிப் பண்பாட்டோடு ஒன்றி விடுவார்கள். ஆனால் பெரியவர்கள் பயில்மொழி சமூகத்தோடு அவ்வாறு ஒன்றிவிடுவதில்லை. ஓர் இடைவெளியை உருவாக்கி வைத்தே பழகுவார்கள். இது மொழி பயில்தலைப் பெரிதும் பாதிக்கிறது. குழந்தைகள் மொழியைப் பற்றிய வேறு நினைவுகளின்றியே பயில்கிறார்கள். ஆனால் பெரியவர்களோ அந்நினைவுகளால் இடையூறு செய்யப்படுகின்றனர். அதனால் தான் அவர்களுக்கு வகுப்பறைக்கல்வி மிகவும் தேவையாகிறது. ஆக, குழந்தைகள் இயற்கைச் சூழ்நிலையில் மொழியை வேகமாகக் கற்கிறார்கள். பெரியவர்கள் கற்பிக்கப்படுவதால் வேகமாகப் பயில்கிறார்கள் என்று சொல்லலாம்.

• முடிவாக, குழந்தைகளின் முதல் மொழி கற்றலின் அணுகுமுறைகளும் பெரியவர்களின் இரண்டாம் மொழி பயில்தலின் அணுகுமுறைகளும் ஒன்றுபோல் காணப்பட்டாலும் கடைசியில் பெறப்படுகின்ற மொழியறிவின் அறிவு ஒன்று போல் இல்லாமலிருப்பதின் காரணம் சில உளவியற் கூறுகளே என்பதை அறியலாம்.

6.2. மொழி வளர்ச்சிப் பிழைகள்

இரண்டாம் மொழி பயில்தலைப் பொறுத்தவரையில் உறழ்வு ஆய்வு, பிழை ஆய்வு என்னும் இரு தெளிவான வேறுபட்ட கோட்பாடுகள் இருப்பதை அறிவோம். இவ்விரு கோட்பாடுகளையும் பிழை ஆய்வின் முடிவை வைத்துப் பார்க்கும்போது இரண்டின் வேறுபாடுகளும் தெரிவதோடு மொழி பயில்தலில் பிழை ஆய்வு கொண்டிருக்கும் பங்கின் பெருமையும் தெரியும்.

மொழி கற்கும்போது மாணவர்களின் பயில்தலில் ஊடுருவுகின்ற சிக்கல்/எளிமை இரண்டையும் முன்னரே இரண்டு மொழிகளை உறழ்வு செய்வதின் மூலம் ஊகித்துக் கொள்ளலாம். தாய் மொழியை ஒத்திருக்கின்ற கூறுகள் கற்பதற்கு எளிமையாகவும் தாய்மொழியிலிருந்து வேறுபடுகின்ற கூறுகள் எந்த அளவுக்கு வேறுபடுகின்றதோ அந்த அளவுக்குச் சிக்கலாகவும் கடினமாகவும் இருக்கும். எனவே கற்கும் அமைப்புக்கள் இச்சிக்கல் அல்லது எளிமையின் வாயிலாக ஓரளவு வரிசைப்படுத்தப் படுகின்றன என உறழ்வு ஆய்வு கூறுகின்றது.

இதற்கு மாறாக பிழை ஆய்வு மாணவர்கள் செய்த—செய்கின்ற பிழைகளை எடுத்து ஆராய்வதன் மூலம் அவைகளின் காரணங்களைத் தெளிவாக்குகின்றது. ஒப்புமையாக்கம், வளர்மொழி இடையீடு, பயில்மொழிவிதியைத் தவறாகப் பயன்படுத்துதல் போன்ற வேறு சில காரணங்களால் பெரும்பான்மையான பிழைகள் செய்யப்படுகின்றன.

இதோடு தாய்மொழியின் உசாத்துணையும் விளக்கப்பட்டது.

மாணவர்கள் செய்கின்ற பிழைகள் அவர்களின் பயில்மொழியறிவின் வளர்ச்சியின் நிலையைத் தெளிவாக எடுத்துக் காட்டுகின்றன. அதாவது இப்பிழைகள் குழந்தைகள் தாய்மொழி கற்றலின்போது செய்த பிழைகளை ஒத்திருப்பதால் மொழி வளர்ச்சிப் பிழைகளாகக் காணப்படுகின்றதேயன்றி மொழி இடையீட்டுப் பிழைகளாக அல்ல.

முன்னரே சொல்லப்பட்டது போன்று மொழியறிவின் அளவு பாடத்திட்ட முடிவில் வேறுபட்டிருப்பினும் இரு சாராரும் ஒரேமாதிரியான அணுகுமுறைகளைக் கொண்டிருக்கின்ற காரணத்தால் அவர்களின் பிழைகள் மொழிவளர்ச்சிப் பிழைகளாகின்றன.

மொழி வளர்ச்சியின் போது குழந்தைகள் தமக்குள் மொழிவிதிகளை உண்டாக்கிக் கொள்வது ஓர் உருவாக்கத் திறன். தாய்மொழி பேசும் பெரியவர்கள் பேசுகின்ற வாக்கியங்களை—அவ்வாக்கியங்களை முன்னரே கேட்டிருக்காவிட்டாலும் கூட புரிந்து கொள்ளும் ஆற்றலைப் பெற்றிருப்பதுவும், புதுப்புது வாக்கியங்களைத் தன்னறிவினாலேயே உருவாக்கிக் கொள்ளுவதுவும் அவர்கள் தமக்குள் உருவாக்கிக் கொண்ட மொழிவிதிகளின் உதவியினால்தான். இத்திறனையே பெரியவர்களும் தாம் இரண்டாம் மொழி பயிலும்போது பயன்படுத்திக் கொள்கிறார்கள். இரண்டாம் மொழி கற்கின்ற சிறுவர்களும் இம்மாதிரியே திறனை வளர்த்துக் கொள்கிறார்கள். இரு மொழிகளை ஒரே நேரத்தில் கற்கின்ற சிறுவர்கள்/குழந்தைகள் விதி உருவாக்கத் திறனை இருமொழிகளுக்கும் சேர்த்தே உருவாக்கிக் கொள்கின்றார்கள். உறழ்வு ஆய்வும் அதன் அடிப்படையில் எழுந்த மொழி கற்பிக்கும் முறைமைகளும் பின்பற்றுகின்ற, வெறும் கிளிபோல் திருப்பித் திருப்பிச் சொல்லும் வாய்ப்பாட்டுப் பயிற்சியால் இத்திறனைப் பெறுவதில்லை.

இந்த உருவாக்கத் திறனை எவ்வாறு சோதனையால் நிரூபிப்பது எனும் கேள்வியும் எழுகின்றது. பிழைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு சோதனை செய்வதற்கு முன்னர், பயில்மொழி அமைப்பு விளக்கத்தோடு மாணவர்களின் மொழியறிவு நிலையின் அமைப்பு விளக்கத்தை ஒப்பிட்டுப் பார்க்கும் போது அவர்களின் உருவாக்கத்திறன் தெளிவாகும். இவ்வாறு உருவாக்கப்படுகின்ற—வளர்ச்சி பெறுகின்ற மொழியே ஒரு கால அளவின் வளர்மொழி என முன்னர் பார்த்தோம். இவ்வாறு இரு விளக்கங்களையும் ஒப்பிட்டுப் பார்க்கும் போதும் அக்கால நிலையில் அவர்கள் செய்திருக்கின்ற பிழைகளின் காரணங்களைப் பார்க்கும் போதும் மொழி கற்பது ஓர் உருவாக்கத் திறனே என்பது விளங்கும்.

ஆக, செய்யப்படுகின்ற பிழைகள் உருவாக்கத்தின் போது செய்யப்படுகின்ற மொழி வளர்ச்சிப் பிழைகளே.

6.3. தவிர்ப்புக் கொள்கை

பிழை ஆய்வு மாணவர்கள் செய்கின்ற பிழைகளை மட்டும் எடுத்து ஆராய்கின்றது. ஆனால் செலிங்கரும் (1972) நெம்சரும் (1971) சொல்வது போல மாணவனின் பிழைகளை மட்டும் எடுத்து ஆராயாமல் அவனுடைய வளர்மொழி அறிவை முழுவதுமாக எடுத்து ஆராய்ந்தால்தான் அவர்களின் பயில்தல் அணுகுமுறையும் அவர்களின் பயில்மொழி—வளர்மொழி வேறுபாடும் புரியும். இவ்வாறு ஆராயாமல் பிழைகளை மட்டும் எடுத்து ஆராயும் போது மாணவன் தனக்குப் புரியாத மொழியமைப்புக்களைத் தவிர்த்து எழுதியிருப்பது தெரியாது. எடுத்துக்காட்டாக, மாணவனுக்குப் பெயரெச்ச அமைப்பு புரியவில்லை எனக் கொள்வோம். அவனுடைய எழுத்துக்களில் ஒன்று அவன் பிழையாகப் பெயரெச்ச அமைப்பை எழுதுவான் அல்லது பெயரெச்ச அமைப்புக்களைத் தவிர்த்துச் சிறிய சிறிய வாக்கியங்களில் எழுதுவான். அவ்வாறு தவிர்த்து எழுதினால் பிழை ஆய்வால் மாண

வனின் இந்த இடைவெளியைக் கண்டுகொள்ள முடியாது. இவ்வாறு அவன் சிக்கல் நிறைந்த அல்லது புரியாத மொழியமைப்புக்களைத் தவிர்ப்பதையே 'தவிர்ப்புக் கொள்கை' என்கிறோம். (Kleinmann, 1977).

''ஒரு பிழையின் எண்ணிக்கை குறைவாக இருப்பதால் அவ்வமைப்பு எளிமையானது என எடுத்துக் கொள்ள முடியாது'' என துஸ்கோவா (1969) சொல்கின்றார். அவர் நேரடியாக இத்தவிர்ப்புக் கொள்கையைப்பற்றி சொல்லவில்லை எனினும் மறைமுகமாக பிழை ஆய்வு பின்பற்ற வேண்டிய வழியைச் சொல்கிறார். ஓரிருதடவைகள் ஓர் அமைப்பைப் பயன்படுத்தியிருப்பதால் அந்த அமைப்பு மாணவனுக்குப் புரிந்தது என்று சொல்லமுடியாது. அல்லது அந்த மொழியமைப்பில் அவன் அதிகப் பிழை செய்யாததால் (காரணம் ஓரிரு முறைதான் பயன்படுத்தப்பட்டிருக்கின்றது) அவ்வமைப்பு அவனுக்கு எளிமையானது என்றும் கூற முடியாது.

நான்காவது அத்தியாயத்தில் கொடுக்கப்பட்ட ஆய்வின் முடிவில் எட்டு மாணவர்கள் பயிற்சியின் முதுநிலையில் (Advanced Course) சில கூட்டு மொழியமைப்புகளை (Complex Structures) ; சான்றாக, பெயரெச்சம், வினையெச்சம் போன்றவைகளை—தவிர்த்திருப்பது கண்டு பிடிக்கப்பட்டது. அவர்களுடைய கட்டுரைகளில் இவ்விரு அமைப்பு வாக்கியங்களும் இல்லாதிருந்தன. இவ்வாறு அவர்கள் அக்கூட்டு அமைப்புக்களை தவிர்த்திருப்பதால் அப்பகுதியில் பிழை செய்வதும் தவிர்க்கப்பட்டிருக்கின்றது. இதை பிழை ஆய்வால் மட்டும் எடுத்துக் கூறிவிட முடியாது. அம்மாணவர்களை அழைத்துத் தனியாகப் பெயரெச்ச, வினையெச்ச அமைப்புக்களில் தேர்வு வைத்த போது அவைகள் பிழையாக இருப்பது கண்டுகொள்ளப்பட்டது. ஆக, அவர்கள் கட்டுரை எழுதும்போது தாம் பிழை செய்துவிடுவோமோ என்ற காரணத்தால் அவ்விரு அமைப்புக்களையும் தவிர்த்திருக்கிறார்கள்.

• உறழ்வு ஆய்வின் சிக்கல் எளிமை பற்றிய ஊகமும் இடையீட்டுக் கொள்கையும் தவறு என எடுத்துக்காட்டுகளுடன் நிரூபிக்கப்பட்டுள்ளன. ஆனால் அதே நேரத்தில் பிழை ஆய்வு மட்டும் சிறப்பானது என்றும் கூறிவிட முடியாது. புரியாத அமைப்புக்களைத் தவிர்த்து அல்லது அவைகளின் அளவைக் குறைத்து அப்பகுதியின் பிழைகளின் எண்ணிக்கையைக் குறைப்பதையோ பிழைகளே இல்லாமல் ஆக்குவதையோ பிழை ஆய்வால் எடுத்துச் சொல்ல முடியாது (Schachter, 1974). இதனால் பிழை ஆய்வின் மதிப்பு சிறிது குறைகின்றது. தாய்மொழியிலிருந்து மாறுபட்டிருக்கும் அல்லது புதித்தாக இருக்கும் பயில்மொழிக் கூறு கற்பதற்குக் கடினமானது என்னும் உறழ்வு ஆய்வின் ஊகம் இத் தவிர்ப்புக் கொள்கைக்கு உதவி புரிகின்றது. உறழ்வு ஆய்வு கடினமான பகுதியாக இருக்கும் எனக் கொடுக்கின்ற பகுதிகளையே மாணவர்கள் தவிர்க்க எண்ணுவது உறழ்வு ஆய்வின் முக்கியத்துவத்தைக் காட்டுகின்றது. உறழ்வு ஆய்வின் கோட்பாடுகள் போதாமலிருந்தாலும் அவற்றில் தவறுகள் இருந்தாலும் அதை மொழியின் ஒரு கடினமான அமைப்பை அல்லது பகுதியை அறிந்து கொள்ள உதவும் ஓர் 'அறிகருவியாக'ப் (Diagnostic Tool) பயன்படுத்திக் கொள்ளலாம்.

இத் தவிர்ப்பு, மாணவர்களின் வளர்மொழி அளவையும் அவர்களின் மனப்பான்மையையும்—தெரியாத கூட்டு அமைப்புக்களில் தவறு செய்து விடுவோமோ எனும் அச்ச மனப்பான்மையையும்—காட்டுகின்றது.

இத்தவிர்ப்பை மொழியமைப்பைப் பயிலாமையோடோ மொழியமைப்பைப் புரியாத நிலையோடோ சில நேரங்களில் தொடர்பு படுத்த முடியாது. காரணம் சிலர் அவ்வமைப்பின் உருபனியலில் பிழைகள் செய்வதில்லை. ஆனால் தவறு செய்து விடுவோம் என்னும் அச்சத்தால் அதைத் தவிர்த்து விடுவார்கள். சான்றாகப் 'புறப்பட்டு' என்னும் வினையெச்ச அமைப்பின் உருபன் அமைப்பு

அவர்களுக்குத் தெரியும், அதில் அவர்கள் தவறு செய்வதில்லை, பெரும்பாலும். ஆனால் அதைப் பயன்படுத்துவதைத் தவிர்க்கிறார்கள்.

நாளும் வளர்ந்து வரும் அறிவியல் கூறுகள் மொழி கற்பித்தல்/மொழி கற்றல் துறைகளிலும் பல ஆக்கபூர்வமான மாறுதல்களை நிகழ்த்தி வருகின்றன. அங்ஙனம் வளர்ந்து வரும் ஒரு புதுத் துறையே பிழை ஆய்வு. இது இரண்டாம் மொழி கற்பித்தல் என்ற நிலையில் மட்டுமல்லாமல் முதல் மொழி கற்பித்தலிலும் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டிய ஒன்றாகும். வளர்ந்து வரும் இத்துறையில் மேலும் பல ஆய்வுகள் நிகழ்த்தி மொழி கற்பித்தல்/மொழி கற்றல் ஆகிய துறைகளை வளப்படுத்தல் மொழி ஆசிரியர் ஒவ்வொருவரின் கடமையாகும். அதில் 'முதல்' படியே இந்நூல்.

* * * *

அணுகுமுறைகள்	Strategies
அயல் மொழி	Foreign Language
அறி கருவி	Diagnostic tool
இடைமாறுபாட்டு மொழித்திறன்	Transitional competence
இடையீடு	Interference
இரண்டாம் மொழி	Second Language
இரண்டாம் மொழி இடையீடு	Filter/Base language interference
இருவழக்கு நிலைமொழி	Diglossic Language
இலக்கண அமைப்புக் கூறு	Category feature
உடன்பாட்டு மாற்றம்	Positive transfer
உருவாக்கச் செயற்பாடு	Creative process
உளமொழியியல்	Psycholinguistics
உளவியல் அணுகுமுறைகள்	Psychological Strategies
உளவியல் கூறுகள்	Psychological factors
உறழ்வு ஆய்வு	Contrastive Analysis
எதிர்மறை மாற்றம்	Negative transfer
ஒப்புமையாக்கம்	Overgeneralization
ஓர்தல் விதி பயில் கோட்பாடு	Cognitive Code Learning Theory
ஓர்தல் முதிர்ச்சி	Cognitive maturity

கட்டுப்பாடும் ஆக்க நிலையுறுத்தலும்	Control and conditioning
கருதுகோள்	Hypothesis
கருப்பொருள்	Abstract
கற்றல்	Acquisition
குறிக்கோள் நெருங்கு முறைகள்	Approximative Systems
குறையறிதல்	Diagnosis
கூறும் செயற்பாடும்	Item and process
கூறும் வருமுறையும்	Item and Arrangement
கேட்டுணர்தல்	Listening comprehension
கேட்டுப்பேசல் வழக்கக் கோட்பாடு	Audio-lingual Habit—Theory
சீர்ப்படுத்தல்	Remediation
சூழல் தூண்டு பிழைகள்	Induced Errors
செயல் நிலை ஆய்வு	Functional Analysis
செயற்பாடு	Process
தரவு	Data
தவறு	Mistake
தவிர்ப்புக் கொள்கை	Avoidance Theory
தவிர்ப்பு நடத்தை	Avoidance Behaviour
திறன்	Skill
துலங்கல்	Response
தூண்டல்	Stimulus
தேர்வுக் கட்டுப்பாடுகள்	Selectional Restrictions
நினைவிலி நிலை	Unconscious stage

நினைவு நிலை	Conscious stage
நேர்முக இடையீடு	Direct Interference
படித்துணர்தல்	Reading comprehension
படியமைப்பு	Gradation
பண்புக்கூறு	Inherent feature
பயில்தல்	Learning
பயில்தல் மாற்றம்	Transfer of Learning
பயில் மொழி	Target Language
பயிற்சி மாற்றம்	Transfer of Training
பருப்பொருள்	Concrete
பருவக்காலக் கோட்பாடு	Critical Period Theory
பாழ்	Zero
பாழ் மாற்றம்	Zero Transfer
பிழை	Error
பிழை ஆய்வு	Error Analysis
புகு அளவு	Input
புதைபடிவமாகிவிட்ட பிழை	Fossilized error
புற நடத்தை	Behaviour
போலச் செய்தல்	Imitation
மட்டுமீறிய திருத்தம்	Hyper-correction
மனவழி அணுகல்	Mentalistic Approach
மறை உள அமைப்பு	Latent Psychological Structure
மறைமுக இடையீடு	Indirect Interference

மெல் வினை	Weak verb
மொழிச் செயல்	Performance
மொழித் திறன்	Competence
மொழி வளர்ச்சிப் பிழைகள்	Developmental Errors
வல் வினை	Strong verb
வலியுறுத்தல்	Reinforcement
வளர்மொழி	Interlanguage
வாய்பாட்டுப் பயிற்சி	Drill
வாய்மொழி நடத்தை	Verbal Behaviour
விடுபாடுகள்	Lapses
விதிக் கூறு	Rule feature
விதி தருமுறை	Deductive Method
விதி வருமுறை	Inductive Method
விளைவளவு	Output
வேற்றுமைக் கூறு/சூழல் கூறு	Contextual feature

உதவிய நூல்கள்

அரங்கன், கி. 1975. மாற்றிலக்கண மொழியியல், சென்னை: தமிழ் நூலகம்.

இராசாராம், சு. 1973. மொழியும் மொழியியலும், அண்ணாமலை நகர்:- சிவகாமி அச்சகம்.

இராசாராம், சு. 1980. ஒலியியல், அண்ணாமலை நகர்.

திருமலை, மா. சு. 1978. மொழி கற்பித்தல் அல்லது தமிழ் கற்பித்தல், சென்னை.

நடராசபிள்ளை, ந. 1976. ''மாற்றிலக்கணமும் தமிழ் ஆசிரியரும்'', புலமை.

——————— 1978. ''மாற்றிலக்கணமும் மொழி பயில்தலும்'' மொழியியல் 2:1

——————— 1979. ''மொழித்திறனும் மொழி பயில்தலும்'', மொழியியல் 2:4

——————— 1980. ''உளவியலும் மொழி பயில் கோட்பாடும்'', மொழியியல் 3:2 & 3

——————— (அச்சில்) வினைப்பாகுபாடு

BROWN, H.D. 1973. "Affective variables in second Language Acquisition", Language Learning 33.

CARROLL, J.B. 1963. "Research on Teaching Foreign Languages", in Nigage (ed.) Hand Book, Research on Teaching Chicago : Rand Mc Nally.

——— 1966. Research in Foreign Language Teaching : The last five years, Report of the Northeast Conference.

CATFORD, J.C. 1969. "Learning a Language in the Field : Problems of Linguistic Relativity." Studies in Language and Language Behaviour, 7-21.

CHANDRASEKHAR, A. 1978. "Base Language" IRAL XVI/1 Feb.

CHOMSKY, N. 1957. Syntactic Structures, The Hague : Moulton.

——— 1965. Aspects of the Theory of Syntax, Mass : Cambridge.

CORDER, S.P. 1967. "The Significance of Errors", IRAL—5.

——— 1973. Introducing Applied Linguistics, Penguin Education.

DULAY, H & BURT, M. 1972. "Goofing : An Indicator of Childrens Second Language Learning Strategies", Language Learning 22.

——— 1974. "A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Language Acquisition", Language Learning—24.

DUŠKOvà, L. 1969. "On Sources of Errors in Language Learning", IRAL - 7.

ETHERTON, A.R.B. 1977. "Error Analysis : Problems and Procedures", English Language Teaching — XXXII : 1 Oct.

FILMORE, C.J. 1968. "A Case for Case", in E. Bach and R.T. Harms (eds.) Universals in Linguistic Theory, Holt, Rinehart & Winston.

FRIES, CHARLES C 1945. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor : The University of Michigan Press.

HALLE, M. 1962 : "Phonology in a Generative Grammar", Word. 18.

HAMAYAN, E.; Genesee, F. & Tucker, G.R. 1977. "Affective Factors and Language Exposure in Second Language Learning", Language Learning 27.

HARRIS, 2. 1952. "Discourse Analysis", Language - 28.

——— 1957. "Co-occurrence. Transformation in Linguistic Structure", Language—33.

IBRAHIM, M.H. 1978. "Patterns in spelling Errors", English Language Teaching - XXXII : 3 (April).

JAKOBOVITS, Leon. A. 1970. Foreign Language Learning . A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Mass : New Bury House.

JOHNSON, D.M. 1948. Essentials of Psychology, New York : Mc Graw Hill.

KATZ, J. & Postal, P. 1964. An Integrated Theory of Linguistic Description, Mass : Cambridge.

KLEINMANN, H.H. 1977: "Avoidance Benaviour in Adult Second Language Acquisition", Language Learning—27.

LADO, R. 1957. Linguistics Across Culture, Ann Arbor : University of Michigan Press.

——— 1964. Language Teaching, New York : Mc Graw Hill.

LAMBERT, W. E. 1963. "Psychological Approaches to the Study of Language" Modern Language Journal. 47.

LENNEBERG, E. 1964. "The Capacity for Language Acquisition" in J.A. Fodor and J.J. Katz (eds.) The Structure of Language : Reading in the Philosophy of Language, Eagle wood cliffs, N.J. : Prentice - Hall.

LENNEBERG, E. 1967. Biological Foundations of Language New York : Wiley.

MERIO, K. 1978. "The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errors" IRAL XVI : 1.

MOULTON, W. G. 1961. "Linguistics and Language Teaching in the United States. 1940-1960." In C. A. Mohrmann and J. Whatmoush (eds.) Trends in European and American Linguistics 1930-1960. Utrecht: Spectrum Publishers.

NADARAJA PILLAI, N. 1979 (a). "A Classification of Verbs on the Basis of Contextual Features" Aayvukkoovai 11.

—— 1979 (b). "Some Aspects of Second Language Learning" Seminar on Language Teaching in India, Mysore : CIIL

—— 1979 (c). "An Error Analysis in Tamil of the Advanced Course Learners". Decennial Volume, Mysore : CIIL.

—— Forthcoming. "An Error Analysis of Second Language Learners of Tamil and its Contributions to the Theory of Second Language Learning", Tamiliyal.

NADARAJA PILLAI, N & Thirumalai, M. S. "Diglossia and the Teaching of Tamil". Forthcoming.

NADARAJA PILLAI, N. & Vimala, S. 1978. Tamil Structures : A Creative Pattern Practice. (mimeo) Mysore: Southern Regional Language Centre.

NARASIMHA RAO. K.V.V.L. & Nadaraja Pillai, N. Drills and Exercises in Language Teaching, Mysore: CIIL. Forthcoming.

NEMSER, W. 1971. "Approximative Systems of Foreign Language Learners", IRAL IX - 2.

NICKEL, G. & WAGNER 1968. "Contrastive Linguistics and Language Teaching" IRAL. 6.

OLLER, J & Ziahosseiny. S.M. 1970. "The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors" Language Learning 20.

OTTO, W; MC MENEMY, R.A. & SMITH, R.J. 1973. Corrective and Remedial Teaching. Boston : Houghton Mifflin Co.

RAJARAM, S. 1972. Tamil Phonetic Reader, Mysore CILL.

RICHARDS, J.C. 1971. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", English Language Teaching 25 : 3.

—— 1971. "Error Analysis and Second Language Strategies" Language Sciences—17.

RITCHIE, W.C. 1967. "Some Implications of Generative Grammar for the Construction of Courses in English as a Foreign, Language", Language Learning—17.

SAMPSON, G.P. & Richards, J.C. 1973. Learners Language Systems", Language Sciences - Aug.

SCHACHTER, J. 1974. "An Error in Error Analysis", Language Learning - 24.

SELINKER, L. 1969. "Language Transfer", General Linguistics, Vol. IV : 2.

——— 1972. "Interlanguage", IRAL—10.

——— 1972. "The Psychologically Relevant data of Second Language Learning", in P. Pimsleur & T. Quinn (eds.). The Psychology of Second Language Learning. Cambridge University Press.

SYAMALA KUMARI, B. 1972. Malayalam Phonetic Reader Mysore : CIIL.

SKINNER, B.F. 1957. Verbal Behaviour. Crofts : Appleton-century

STENSON, NANCY. 1975. "Induced Errors" In J. H. Scumann & N Stenson, (eds) New Frontiers in Second Language Teaching. Rowley : Newbury House.

TAYLOR, B.P. 1974. "Towards a Theory of Language Acquisition", Language Learning — 24.

THEIVANANDAM PILLAI, K. 1973. Contrastive Linguistics and Language Teaching, Annamalai Nagar : Annamalai University.

THIRUMALAI, M.S. 1977. Language Acquisition, Thought and Disorder, Mysore : CIIL.

WEINREICH, U. 1953. "On the Description of Phonic Interference" word Vol. XIII : 1.

WILKINS, D.A. 1968. "Review of A. Valdman (ed.) Trends in Language Teaching", IRAL - VI : 1.

WOLFE, D.L. 1967. "Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching", Language Learning—17.

WYATT, V. 1973. "An Analysis of Errors in Composition Writing", English Language Teaching 27 : 2 (Feb.)

MGIPCBE—S8—1 SRLC/Mysore/81—19-6-82—1,000.

PRINTED BY THE MANAGER, GOVERNMENT OF INDIA PRESS, COIMBATORE-641019
1982